



**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

26.

1985 MÁJ 1 71

SZEGED, 1984

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

26.

Szeged, 1984

S z e r k e s z t ő k

Dr.Ágoston György

Dr.Duró Lajos

ISSN 0324 - 7260

F.k.: Dr.Kunsági Elemér

Engedélyszám: 50661 Méret: B/5

Példányszám: 300

Tartalom

	old.
Ágoston György: Az osztrák iskolaügy alakulása /1962-1972/	7
Hunya Péterné: Minimális elemszámu ekvivalens tesztek kiválasztása	67
Kékes Szabó Mihály: Közösségi nevelésünk néhány időszerű kérdésének történeti előzmé- nyei	103
Gergely Jenő: A foglalkozással kapcsolatos ér- tékorientáció mérésének módszertani problémái	135
Keményné Gyimes Erzsébet: Az óvodai idegennyel- vi nevelés szociálpszichológiai vonat- kozásai	155
Veczko József: A tanulók iskolához való visz- nyának pedagógiai pszichológiai kérdései	181
Az Acta Paedagogica et Psychologica eddig megje- lent számai	214



AZ OSZTRÁK ISKOLAÜGY ALAKULÁSA
/1962-1972/

Ágoston György

I.

A ma működő osztrák iskolarendszert az osztrák parlament az 1962 július 25-én megszavazott törvényével /Schulorganisationsgesetz/ léptette életbe. 1962 más vonatkozásban is a tanügyi törvénykezés fontos éve volt Ausztriában. Július 18-án módosították a szövetségi állam /Bund/ és a tartományok /Länder/ tanügyi illetékességére vonatkozó alkotmánytörvényt. E módosítás lényege, hogy a szövetségi állam illetékessége az oktatásügy területén megnövekedett. Egyébként az osztrák oktatásügy jellegzetessége erőteljes központositottsága.

Az iskolarendszerre vonatkozó törvénnyel együtt alkották meg az iskolai felügyeletről szóló törvényt /Bundes-Schulaufsichtsgesetz/ és az iskolakötelezettségről szóló törvényt /Schulpflichtgesetz/.

Az általános iskolakötelezettség Ausztriában a gyermek 6. életévének betöltését követő tanévvel /szeptember 1-től/ kezdődik, és kilenc tanévre terjed ki /6-15 éves kor/. Az 1962-es törvényt megelőzően Ausztriában az iskolakötelezettség nyolc tanév volt. A szülők kérésére azok az iskolaérett gyermekek is felvehetők iskolába, akik december 31-ig töltik be 6. életévüket.

Nem lényegtelen megemlíteni, hogy ugyancsak 1962-ben kötött az Osztrák Köztársaság és a Vatikán szerződést az iskolaüggyel összefüggő kérdések rendezéséről. A szerződés értelmében a hittan a "nyilvános" és "nyilvánossági joggal" felruházott iskolákban minden katolikus tanuló számára kötelező tantárgy. Az egyháznak és az egyházi intézményeknek az állami iskolajogi előírások szemelött tartásával joguk van bármilyen típusú iskola létesítésére és fenntartására, amely a törvényesen előírt feltételek esetén nyilvánossági jogot nyer. Óvodák, diákoththonok, napközi otthonok és hasonló intézmények is lehetnek egyháziak. Az osztrák állam magára

vállalja a hittanoktatók fizetését, és hozzájárul az egyházi iskolák személyi költségvetéséhez tanítói és tanári állások létesítésével.

Az osztrák iskolákban természetesen a hittan nemcsak a katolikus tanulók számára kötelező, hanem minden tanuló számára. Az 1949-es törvény a hitoktatásról /Religionsunterrichtsgesetz/ kimondja, hogy "minden tanuló számára, aki törvényesen elismert egyházhoz vagy vallási közösséghez tartozik, a vallása szerinti hitoktatás kötelező tantárgy" a nyilvános és a nyilvánossági joggal felruházott valamennyi iskolában. Kivételt a tartományok többségében a szakmai iskolák /Berufsschulen/ képeznek, amelyekben a hittan nem osztályozott, szabadon választható tárgy. A törvény a katolikus tanulók kivételével lehetővé teszi, hogy a 14 éven aluli tanuló a szülei, a 14 éven felüli saját írásbeli kérésére felmentést kapjon a hitoktatás alól.

Az egyházi iskolákra is vonatkozik az az ugyancsak 1962-ben alkotott törvény, amely a magániskolák működését szabályozza /Privatschulengesetz/. Az osztrák iskolák ugyanis egyrészt nyilvános iskolák /öffentliche Schulen/ másrészt magániskolák /Privatschulen/. Nyilvános iskolák azok az iskolák, amelyeket a "törvényes" iskolafenntartók létesítenek és tartanak fenn. Az iskolakötelesekorú tanulók kötelező iskoláinak /Pflichtschulen/ törvényes fenntartói a tartományok /Länder/ és községek /Gemeinden/, az összes többi iskola törvényes fenntartója a szövetségi állam. Magániskolák a "nem törvényes" iskolafenntartók által létesített és fenntartott iskolák. Magániskolákat létesíthet, ha a törvényes előírásoknak eleget tesz, minden osztrák állampolgár, minden törvényesen elismert egyház; magániskolái lehetnek a közjogi társulatoknak /pl. a kereskedelmi és iparkamaráknak/, de magániskolák a tartományok és községek által fenntartott olyan iskolák is, amelyek létesítése és fenntartása törvényesen a szövetségi állam jogkörébe tartozik /tehát pl. a tartományi, községi középfoku és középiskolák/. A magániskolák a törvényes előfeltételek megléte esetén elnyerhetik a nyilvánossági jogot /Öffentlichkeitsrecht/.

A nyilvános jogu magániskolák ugyanolyan érvényes bizonyítványt adnak tanulóiknak, mint a velük azonos típusu nyilvános iskolák. A nem nyilvános jogu magániskolák tanulói viszont csak nyilvános vagy nyilvános jogu iskolákban tett vizsgák alapján kaphatnak végzettségükről bizonyítványt.

Az 1962-es tanügyi törvénykezésnek kétségtől legjelentősebb dokumentuma az oktatási rendszerre vonatkozó törvény. Jelentősége abban van, hogy Ausztria történetében az első olyan tanügyi törvény, amely az elemi iskolától az akadémiáig minden általánosan képző és szakképző iskolatípust átfogó, egységes rendszerbe kíván illeszteni. A korábbi törvényes rendelkezések inkább egyes iskolatípusokra vonatkoztak, és ezek nem alkottak sem horizontálisan, sem vertikálisan rendszert. A szakképző intézményeket pedig szinte elkerülte a törvényhozók figyelme, jeléül annak, hogy a legkevésbé tekintették őket az iskolarendszer szerves részének.

A mult legfontosabb osztrák iskolatörvényei a következők:

- Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen is sämtlichen Kayserlichen-Königlichen Erblanden /1774/
- Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich /1849/
- Reichsvolkschulgesetz /1869/
- Haupt- und Mittelschulgesetz /1927/

Ismerkedjünk meg most az 1962-es törvény alapján a jelenlegi osztrák iskolarendszerrel, figyelembe véve természetesen a törvénykiegészítésekben /Novellen zum Schulorganisationsgesetz/ foglalt módosításokat, halasztásokat.

A törvény a következőképpen határozza meg az iskolák feladatát:

"Az osztrák iskola feladata közreműködés az ifjúság adottságainak fejlesztésében fejlettségi fokának és képzési irányának megfelelő oktatással az erkölcsi, vallási és társadalmi értékek, valamint az igaz, jó és a szép értékei szerint. Az ifjúságot fel kell vértéznie az élet és a

jövendő hivatás megkövetelte ismeretekkel és képességekkel, és arra kell nevelnie, hogy önállóan tudjon műveltségre szert tenni.

A fiatalokat a társadalom egészséges, munkaszerető, kötelességteljesítő, felelősségtudattól áthatott tagjaivá és a demokratikus és szövetséges Osztrák Köztársaság polgáiraivá kell nevelnie. El kell juttatnia őket önálló ítéletalkotásig és a társadalmi problémák iránti fogékonyságig /zu sozialem Verständnis/, másik politikai és világnézeti gondolkodásával szemben nyitottaknak kell lenniük, és készeknek a részvételre Ausztria, Európa és a világ gazdasági és kulturális életében és szabadság- és békeszeretettől áthatva közreműködésre az emberiség közös feladatainak megoldásában."

Az iskolának ebben a vonzó módon megfogalmazott feladataiban tökéletesen érvényre jut a tőkés gazdasági rendszerről, polgári demokratikus, semleges osztrák állam pluralista ideológiai szükséglete. Az értékek elvont és ily módon minden konkrét társadalmi tartalomtól mentes megfogalmazásában, a mások politikai és világnézeti gondolkodásával szembeni nyitottság eszméjében a fennálló osztályellentéteket és réteggülönbségeket konzerválni hivatott osztálybéke szelleme fejeződik ki, amely különösen a tőkés gazdasági konjunktúra időszakában a legszélesebb néptömegek tudatát is hatékonyan befolyásolta, és Ausztria viszonylag jelenlegi kedvező körülményei között továbbra is befolyásolja.

A törvény az iskolarendszer felépítésének egységét deklarálja, amelynek fő mutatói a törvény értelmezői szerint: a/ a feladat közössége, b/ a minden iskola mindenki számára való elérhetősége /allgemeine Zugänglichkeit der Schulen/, c/ az iskolarendszer nyitottsága /Durchlässigkeit/ vagyis az átmenet lehetősége az egyik iskolatípusból a másikba. A törvény szövege szerint is "magasabb képzés megszerzését és egyik iskolafajtából egy másikba való átlépést minden erre alkalmas tanuló számára lehetővé kell tenni", továbbá "a nyilvános iskolák általánosan, a szár-

mazásra, a nemre, a fajra, a társadalmi állásra, osztályra, a nyelvre és a vallásra való tekintet nélkül hozzáférhető". Az iskolák hozzáférhetőségének ez a megfogalmazása magában foglalja a koedukáció elvét. Minthogy azonban 1962-ben még a legtöbb iskolában nem volt koedukáció, általános bevezetésére a törvény az 1976-77-es tanévig türelmi időt adott.

Nem kétséges, hogy a fenti elvek demokratikusak. A közoktatás demokratizálásának figyelemre méltó törekvése nyilvánul meg abban is, hogy a nyilvános iskolák minden fokon - az elemi iskolától az akadémiáig - ingyenesek. Ezen túlmenően minden tanuló a nyilvános iskolákban és nyilvánossági joggal felruházott magániskolákban /az iskolakötelesek iskoláiban, a középfoku és középiskolai intézményekben/ ingyenesen kapja a tankönyveket, továbbá a család anyagi helyzetétől és a tanulók tanulmányi eredményétől függően törvényesen biztosított tanulmányi támogatási rendszer van érvényben /tanulmányi segély, ösztöndíj, diákotthoni költségekhez hozzájárulás, bejáróknak utiköltség-megtérítés/. Az utóbbiakra vonatkozó törvények a következők: Schülerbeihilfengesetz /1971/, Studienförderungsgesetz /1969/, Familienlastenausgleichsgesetz /1967/ - die die Schulfahrtbeihilfe und Schülerfreifahrten sowie die unentgeltlichen Schulbücher betreffenden Novellen /1972, 1973, 1974/.

Az iskolarendszer részletes ismertetésekor azonban ki fog derülni, hogy a deklarált demokratikus közoktatáspolitikai elvek a nyilvános iskoláztatás ingyenessége és a sok támogatás ellenére nem érvényesülnek következetesen. Az 1962-es közoktatásügyi törvénykezés is - mint a közoktatásra vonatkozó minden osztrák törvény és fontosabb intézkedés - a haladó, a demokratizmust ténylegesen érvényesíteni akaró és a konzervatív, a vagyonos osztályok műveltségi monopóliumát védő erők kompromisszumaként jött létre.

Az utóbbiaknak végeredményben sikerült a korábbi, a dolgozó osztályok gyermekeinek rovasára erőteljes társadalmi szelekciós mechanizmusként működő iskolarendszeri strukturát átmenteni. Az egyházi iskolákat és általában a magániskolákat pedig a törvényes rendelkezések szerint a nyilvános is-

kolákra vonatkozó elvek nem is kötelezik. A magániskolák nem ingyenesek, és joguk van a tanulókat vallásuk, nyelvük, nemzetiségük, nemük szerint megválogatni.

A törvény az iskolarendszer tagozódásának következő meghatározóit sorolja fel: a/ az életkori és fejlettségi fokozatok, b/ a különböző képességek, c/ az életfeladatokra és foglalkozásokra történő felkészítés feladatai. Eme meghatározók alapján az osztrák iskolák felosztása két szempont szerint történik: a képzés tartalma szerint és a képzési szint szerint.

1. A képzés tartalma szerint vannak:

- 1.1 általánosan képző iskolák
- 1.2 szakképző iskolák
- 1.3 tanítóképző és nevelőképző intézmények.

2. A képzési szint szerint:

- 2.1 az iskolakötelesek iskolái
- 2.2 középfoku iskolák
- 2.3 középiskolák
- 2.4 akadémiák.

A tagozódási kritériumok közül a következőkben különös figyelmet kell szentelnünk "a képességek szerinti" tagozódásnak. Egy iskolarendszer demokratizmusa illetve antideokratizmusa ugyanis nem kis mértékben mulik azon, milyen szinten, milyen életkorban differenciálódik a képzés, milyen életkorban, milyen fejlettségi fokon szelektálják a tanulókat képességeikre hivatkozva különböző jellegű, értékű, időtartamu képzési formákba, iskolatípusokba.

Az osztrák gyermekek közös elemi képzést adó iskolája a népiskola /Volksschule/ első négy évfolyama, amelynek elterjedt elnevezése: alapiskola /Grundschule/.

A négy közös évfolyam után, tehát már 10 éves életkorban a tanulók különböző értékű, további iskoláztatásuk szintjét nagy mértékben meghatározó, egész életpályájukra kihatással bíró egymás mellett párhuzamosan futó iskolatípusokba kerülnek.

A következő táblázaton jól láthatók nemcsak a Grund-

schule-ra épülő iskolatípusok, hanem a bennük tanulók arányai is. Az adatok az 1972-73-as tanév adatai.

évfolyam	életkor				
12	18	gimnázium ----- reálgimnázium			népiskolai felsőtago- zat 5,5 %
11	17				
10	16				
9	15				
8	14		72,7 %		
7	13		HAUPTSCHULE		
6	12				
5	11		I. II.		
4	10	18,9 %	G r u n d s c h u l e		3 %
3	9				
2	8				
1	7				

A Grundschule után tehát három iskolatípusba vezet a tanulók útja: a négy évfolyamu népiskolai felső tagozatba, az ugyancsak négy évfolyamu Hauptschule-ba /felsőiskola/ és a 8 évfolyamu, érettségít adó általánosan képző középiskolákba /gimnáziumokba és reálgimnáziumokba/.

A népiskolai felső tagozatba kerülők aránya - a demokratizálódás kétségtelen jeleként - az utóbbi évtizedekben rohamosan csökkent. Ezzel szemben jelentős arányban nőtt a Hauptschule tanulóinak száma. Ugyancsak jelentősen nőtt azoknak a gyermekeknek az aránya is, akik általánosan képző középiskolákba /Allgemeinbildende höhere Schulen - AHS/ iratkoznak be.

A tanulók továbbtanulási irányulásának változásait a Grundschule után szemléletesen mutatja a következő táblázat:

A 10-14 éves tanulók létszamarányai %/
a különböző iskolatípusokban
/1945/46 - 1972/73/

	Gimn. reálgimn. alsó ta- gozat	Haupt- schule	Népisko- lai fel- ső tago- zat	Gyógy- ped. iskola
1945/46	8,0	34,0	56,0	2,0
1951/62	10,8	51,1	37,1	0,9
1968/69	16,0	61,2	19,8	2,7
1972/73	18,9	72,7	5,5	3,0

A magasabb műveltség felé vezető utat eltorlaszoló népiskolai felső tagozat látványos felszámolódási folyamatának értékét az iskoláztatás demokratizmusának kiszélesedése szempontjából jócskán lerontja a Hauptschule szelekciós belső szerkezete. A Hauptschule-ban ugyanis két tagozat működtethető: a "jobb képességűek" tagozata /Klassenzug I/ és a "gyengébbek" tagozata /Klassenzug II/. A Hauptschule tanulóinak csaknem fele a gyengébbek tagozatába jár. A 10-14 éves tanulók százalékos megoszlása a két tagozat között:

	I. tagozat	II. tagozat	Összesen
1971/72	38,5 %	31,4 %	69,9 %
1972/73	39,6 %	33,1 %	72,7 %

A Hauptschule I. tagozatának tantervi követelményeit közelítették az általánosan képző középiskolák tantervi követelményeihez. Az iskolarendszerről szóló 1962-es törvény erről a következőképpen intézkedett: "Az általánosan képző középiskolák alsó tagozataiban /1-4. osztály/ és a Hauptschule I. tagozatában a tantervek különbözőségének nem sza-

bad megnehezítenie a Hauptschule tanulóinak átlépését általánosan képző középiskolába." Ennek érdekében a Hauptschule I. tagozatában kötelezően tanulnak egy élő idegen nyelvet, és szabadon választható tárgy a latin. A II. tagozatban viszont egy élő idegen nyelv tanulása sem kötelező.

A Hauptschule I. tagozatának ez az elvileg teljes nyitottsága gyakorlatilag mégis korlátozottan érvényesül. Maga a törvény szövege is, amikor a Hauptschule tanulóinak átlépési és továbbtanulási feltételeit konkrétan megfogalmazza, korlátozó jellegű: "A Hauptschule I. tagozatának olyan tanulói, akiknek évvégi bizonyítványa az értékelésre vonatkozó előírások értelmében jó átlageredményű, és az idegen nyelvi oktatást is eredménnyel látogatták, a közvetlenül rákövetkező tanév elején felvételi vizsga nélkül léphetnek át annak az általánosan képző középiskolának a magasabb osztályába, amelyben ugyanazt az idegen nyelvet tanítják." Ez a korlátozás a Hauptschule I. tagozatának jó tanulói elől is általában elzárja a gimnáziumi tanulmányok lehetőségét. A gimnáziumban ugyanis a III. osztálytól kötelező a latin. A latinos gimnázium, a tanulmányok "királyi útja" tehát továbbra is csak kiváltságosak számára járható.

A reálgimnáziumi továbbhaladás kétségkívül reális távlat a Hauptschule I. tagozatát jó eredménnyel befejező tanulók számára, de elsősorban nem a 8 osztályos reálgimnáziumokban, hanem a régi középfoku tanítóképző intézetek helyébe lépett önálló négy évfolyamu felsőtagozatu reálgimnáziumokban. Ezeket az 1962-es törvény létesítette zenei-pedagógiai reálgimnázium /*musisch-pädagogisches Realgymnasium*/ elnevezéssel; az 1976-os 5. törvényfüggelék kibővítette bennük a kötelezően választható tárgyak kínálatát, és ezzel némileg megváltoztatta jellegüket. Elnevezésük azóta felsőtagozatu reálgimnázium /*Oberstufenrealgymnasium*/.

Az általánosan képző középiskolákba kerülés társadalmi szelekcióját korábban felvételi vizsgával is biztosították. A haladó erők, amelyek előtt mindig is teljesen világos volt ennek a 10 éves korban történő felvételi vizsgának reakciós társadalmi funkciója, nem tudták elérni, hogy az

1962-es törvény eltörölje. A törvény az általánosan képző középiskolákba való felvételnek még mindig feltételei közé sorolja a felvételi vizsgát. A Hauptschule I. tagozatába való bekerüléshez sem elég az elemi iskola /Grundschule/ eredményes elvégzése; ehhez még ezen felül a következő feltétel szükséges: németből, olvasásból, számtanból és mér-tanból az elemi iskola 4. osztályában a tanulónak nem lehet jónál /"gut"/ rosszabb jegye, vagy ha valamelyikből mégis közepese van, az elemi iskola tantestületének /Schulkonferenz/ nyilatkozatot kell adnia, hogy a tanuló nagy valószínűséggel meg fog felelni az I. tagozat követelményeinek.

A gimnáziumi és reálgimnáziumi felvételi vizsga szöges ellentéte a deklarált demokratikus iskolapolitikai elvekkel, a minden iskola mindenki által való elérhetőségének elvével azonban oly nyilvánvaló volt, hogy - a közvélemény nyomására is - szüneteltetésére került sor - eredetileg az 1973/74-es tanévtől az 1979/80-as tanévig, de minden bi-zonnyal véglegesen. Az 1973/74-es tanévtől a felvételi feltételek a gimnázium és a reálgimnázium I. osztályába megegyeznek a Hauptschule I. tagozatába való felvétel ismer-tetett feltételeivel. Abban az esetben azonban, ha egy tanu-ló nem kap alkalmassági nyilatkozatot a Hauptschule I. tago-zatán való tanulásra, de szülei mégis ide vagy általánosan képző középiskolába szeretnék járatni, csak felvételi vizs-gával juthat be ezekbe az intézményekbe.

Hangsúlyozni szükséges, hogy a haladó osztrák közokta-táspolitikusok, neveléstudományi kutatók és pedagógusok ma-guk is világosan felismerik, és határozottan bírálják a 10-14 éves korban egymás mellett különböző értékű iskolati-pusokat és képzési formákat tartalmazó iskolarendszer anti-demokratikus voltát, társadalmi szelekciós jellegét, és e felismerésből, bírálatból kiindulva fogalmazzák meg reform-törekvéseiket, dolgoznak ki az iskolarendszert továbbfej-lesztő iskolakísérleti modelleket, és folytatnak ténylege-sen iskolakísérleteket. Ezekkel a reformtörekvésekkel és főképp az iskolakísérletekkel részletesebben fogunk foglal-kozni, a reformereknek a fennálló iskolarendszert bíráló

téziseit azonban már itt helyénvaló ismertetni.

Megállapítják, hogy tízéves korban nem lehet kellő megbízhatósággal itélteni a képességekről és a teljesítőképességről, nem lehet eldönteni, hogy a gyermek aktuális teljesítőképességében milyen mértékben játszanak szerepet veleszületett, és milyen mértékben környezeti, neveltetési tényezők, és éppen ezért ebben az életkorban nincs olyan alap, amelyre kellően megbízható beválási prognózist lehetne felépíteni. Birálják a képesség statikus felfogását, és dinamikus felfogása mellett törnek lándzsát. Hivatkoznak azokra a kutatásokra, amelyek kimutatták, hogy a tízéves korban standardizált tesztekkel mért teljesítmények és a középiskola befejezésének eredményessége között a korreláció gyenge $r=0,6/$. Ilymódon jogosulatlan a tanulókat ebben az életkorban párhuzamosan futó, különböző követelményeket támasztó, különböző értékű és továbbtanulási lehetőségeket biztosító iskolatípusokba irányítani. /Lásd: Projektbeschreibung-Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn-bis Vierzehnjährigen. 3. überarbeitete Fassung. Klagenfurt, 1975. 5.p./

Nem képességszerinti szelekcióról van tehát szó, hanem határozottan szociális szelekcióról. "A jelenlegi párhuzamosan futó iskolatípusokkal jellemezhető iskolarendszerben - írják a reformerek - bizonyos társadalmi-gazdasági rétegekből származó gyermekek, különösképpen a munkás- és parasztszármazású gyermekek részaránya a 10-14 évesek magasabb iskolai pályafutást biztosító iskolatípusaiban alacsony. Egyrészt csekély arányban jelentkeznek középiskolákba /gimnáziumokba, reálgimnáziumokba/, másrészt onnan is átlagon felüli a lemorzsolódásuk." /I.m. 25.p./ A szociális szelekcióhoz járulnak azok az akadályok, amelyek a különböző iskolatípusok hálózatának regionális egyenlőtlenségei miatt zárják el a kisebb települések és a falvak lakosságának gyermekeit, főképp a parasztygyermeket a magasabb képzés felé vezető iskoláktól. "A középiskolák látogatási aránya Ausztria számos községében a tanulói évfolyam 1 %-áig is süllyed, ha a középiskola naponta történő bejárással sem érhető el. Ausztria vidéki területein a különböző iskolati-

pusokból álló iskolarendszer lényeges oka a képzési esélyegyenlőségnek." /I.m. 7.p./

A munkás- és parasztszármazású gyermekek viszonylag kis arányszáma a középiskolákban Ausztriában sem elsősorban a szülők gazdasági helyzetével magyarázható, sokkal inkább a családok hagyományos értékviszonyával a képzéshez, a tanuláshoz. "Szülők, akik középiskolát maguk sem végeztek, kevésbé hajlandók gyermekeiket ebbe az iskolatípusba küldeni. Ez az információs távolság /Informationsdistanz/, főképp a középiskolának mint a társadalmi felemelkedés eszközének a hiányos ismerete azután odavezet, hogy gyermekeiket is kevésbé motiválják az iskolai követelmények vállalására. A középiskolától való érzelmi távolság /affektive Distanz/ elhárító reakciókat /Abwehrreaktionen/ vált ki. A szülők a középiskolával szemben bizalmatlanok, és félnek, hogy gyermekeiket a családtól elidegeníti." /I.m. 8.p./ A munkás- és parasztgyermekeket tehát az otthoni környezet magasabb iskolák végzésére kevésbé motiválja. E környezetben kialakult sajátos gondolkodás- és beszédmódjuk is szokatlanná teszi számukra a középiskola követelményrendszerét. Fejlődésük nem jelentéktelen akadályozó tényezője az egyéb társadalmi rétegekből származó gyermekekével szemben az, hogy a szülők csak igen csekély mértékben tudják őket a tanulásban segíteni, különórákra pedig anyagi okok miatt nem járatták őket. "Ezek a tényezők kihatnak a bukási arányokra is. A munkás-paraszt-gyermekek vannak a legnagyobb arányban az iskolai kudarcot vallók között, és azok között a tanulók között, akik a középiskolából lemorzsolódnak." /I.m. 8.p./

A fentiekből levonják azt az alapvető következtetést, hogy "minden iskolatípus szabad elérhetőségének törvényes biztosítása valamennyi társadalmi réteg gyermekei számára önmagában nem elégséges intézkedés, ha az iskolarendszer számára az esélyegyenlőségek és a képességpotenciál kiaknázását szabják meg célul." /I.m. 8.p./

A reformokon dolgozó osztrák közoktatáspolitikusok, neveléstudományi szakemberek kritikája iskolarendszerükről kétségkívül éleslátásról tesz tanubizonyosságot, ahhoz a

végső következtetéshez azonban nem tudnak, nem is akarnak eljutni, hogy a gazdag és vezető rétegek műveltségi monopóliumának felszámolását, a munkás- parasztgyermekek tanulási esélyegyenlőtlenségét kizárólag az iskolarendszer reformjával megoldani nem lehet; hogy ehhez mélyreható változások lennének szükségesek a gazdasági és politikai strukturában is.

Az általánosan képző középiskolák
/Allgemeinbildende höhere Schulen - AHS/

Az osztrák iskolarendszerben hagyományosan kitüntető szerepük van az általánosan képző középiskoláknak. Mig több európai tőkés országban a progresszív társadalmi erők harca eredményeképpen - legalábbis formailag - megszűntek a hagyományos hosszú képzést adó /az elemi képzésre épülő/ középiskolák, és alsó tagozatuk átalakult a minden tanuló számára kötelező középiskolai első szakasz önálló intézményévé, addig Ausztriában változatlanul nagy társadalmi presztizsnek örvendenek a 8 osztályos általánosan képző középiskolák, különösképpen a 8 osztályos gimnázium, amely még mindig a tanulmányok "királyi utjának" számít.

A 8 osztályos általánosan képző középiskola 1-4. osztálya /10-14 éves életkor/ a középiskolai alsó tagozat /Unterstufe/, 5-8. osztálya a felső tagozat /Oberstufe/. Az utolsó évtizedekben a demokratizálódási folyamat jeleként a Hauptschule és a népiskola tanulóinak, továbbá középiskolát nem végzett felnőtt dolgozóknak továbbtanulási lehetőségeként létrejöttek önálló felső tagozatu általánosan képző iskolák is.

Az 1962-es törvény az alsó és felső tagozattal rendelkező általánosan képző középiskolák képzési idejét eredetileg 9 évfolyamban állapította meg, az önálló felső tagozatokat 5 évfolyamban. Eme törvényes rendelkezés azonban szinte összefoglaló tiltakozást váltott ki, és ezért a 9.

illetve az 5. évfolyam bevezetését meghatározatlan időre függesztették.

A 62-es törvényt megelőzően Ausztriában az általánosan képző középiskola elnevezés "Mittelschule" volt, típusai pedig a következők: gimnázium, reálgimnázium, reáliskola, női felsőiskola /Frauenoberschule/. A 62-es törvény értelmében az általánosan képző középiskolák új rendszere a következő:

1. gimnáziumok, amelyeknek alsó tagozatai egységes tantervűek, felső tagozataik pedig az alábbiak szerint differenciálódnak:

- a/ humanisztikus gimnázium /Humanistisches Gymnasium/
- b/ idegennyelvi gimnázium /Neusprachliches Gymnasium/
- c/ realiztikus gimnázium /Realistisches /Gymnasium/

2. reálgimnáziumok ugyancsak egységes alsó tagozattal és az alábbi felső tagozatos formákkal:

- a/ természettudományi reálgimnázium /Naturwissenschaftliches Realgymnasium/
- b/ matematikai reálgimnázium /Mathematisches Realgymn./

3. gazdasági leánygimnázium alsó és felső tagozattal /Wirtschaftkundliches Realgymnasium für Mädchen/

4. önálló felső tagozatu formák:

- a/ a négy évfolyamu felső tagozatu reálgimnázium /Oberstufenrealgymnasium/, amely - mint említettük - 1976-ban váltotta fel az 1962-es törvény által létesített zenei-pedagógiai felső tagozatu reálgimnáziumot /Musich-pädagogisches Realgymnasium/. Ennek a formának elsősorban az a szerepe, hogy a Hauptschule I. tagozatát jó átlageredménnyel végzett tanulóknak biztosítson folyamatos, felvételi vizsga nélküli továbbtanulási lehetőséget általánosan képző középiskolában. Akik a jó átlageredményt nem érték el, sikeres felvételi vizsga esetén szintén továbbtanulhatnak.

- b/ A négy évfolyamu ugynevezett Aufbaugymnasium és Aufbaurealgymnasium, amely viszont elsősorban a népiskola 8 osztályát végzett kiváló tanulók érettségéhez vezető továbbtanulási útja. Az ide való közvetlen bejutás azonban csak felvételi vizsgával lehetséges, amelyet helyettesíthet egy eredményesen elvégzett előkészítő évfolyam /Übergangstufe/.
- c/ A dolgozók 9 féléves gimnáziuma és reálgimnáziuma, ahova a 17. életévet betöltött, legalább 8 osztályt járt és valamilyen szakképzésben részesült vagy már munkába állt személyek jelentkezhetnek.
- d/ Általánosan képző speciális középiskola /zenei, testnevelési szakosított tantervű osztályok, testileg fogyatékosak középiskolái/.

A gimnáziumi képzés jellegzetessége egy élő idegen nyelv tanítása mind a 8 évfolyamon át és a latin nyelv tanítása a 3. évfolyamtól. A felső tagozatban ehhez járul a humanisztikus gimnáziumban a görög, az idegennyelvi gimnáziumban még egy élő idegen nyelv, a realisztikus gimnáziumban az ábrázoló geometria kötelező tanulása.

A reálgimnázium jellegzetessége egy élő idegen nyelv tanítása mind a 8 évfolyamon át, a mértani rajz é a 3-4. évfolyamon, a felső tagozatban pedig a természettudományi reálgimnáziumban a latin és alternative az ábrázoló geometria vagy egy természettudományi tárgy elmélyültebb tanítása /biológia vagy fizika vagy kémia/, a matematikai reálgimnáziumban egy második élő idegennyelv és az ábrázoló geometria, a gazdasági leány-reálgimnáziumban alternative egy második élő idegen nyelv vagy a latin és leányiskolai tantárgyak /háztartástan, női kézimunka/.

E tantervi jellegzetességek még nyilvánvalóbban tárják fel az osztrák iskolarendszer társadalmi szelekciós mechanizmusát: a deklarált elvek ellenére az iskolarendszer merevségét, egyik iskolatípusból, képzési formából a másikba való átmenet nehézségét. Különösen a gimnázium, a legmagasabb társadalmi presztizst élvező középiskola privilegizált helyzete van körülbástyázva. A 3. évfolyamtól tanított latin gyakorla-

tilag lehetetlenné teszi a gimnáziumba való átlépést a Hauptschule-ból vagy a reálgimnáziumból. Az 1. évfolyamtól tanított élő idegen nyelv is reteszként működik, ha abban a gimnáziumban, amelybe a Hauptschule vagy a reálgimnázium tanulója területileg átléphetne, más élő idegen nyelvet tanítanak.

Az egész rendszer különösképpen a felső tagozatban merevül meg; a tantervi különbségek az egyes felsőtagozatos formák között teljesen megszüntetik az átmenet lehetőségeit. Azt lehet megállapítani, hogy az 1962-es törvény, bár differenciáltabb általánosan képző középiskolai rendszert hozott létre, mint amilyen a korábbi volt, semmit sem enyhített annak merevségén.

A középiskolai általános képzés kereteinek bővítése azonban a kor elengedhetetlen, kényszerítő szükséglete volt. A Hauptschule tanulóinak egy része előtt meg kellett nyitni az általánosan képző tanulmányoknak érettségéhez vezető útját. Ezt azonban az általánosan képző középiskolai rendszer merevségének a fennmaradása miatt csak - mondhatnók - a rendszeren kívül lehetett megtenni: a társadalmi presztízseben alacsonyabb, a régi középfoku tanítóképzőből átalakított, a 8 osztályú középiskolai végzettséggel csak formálisan azonos értékű önálló felsőtagozatu reálgimnázium létrehozásával. Erre vall többek között az a tény, hogy az ebben az általánosan képző középiskolatisban érettségiző diákoknak aránytalanul kisebb hányada jut főiskolára-egyetemre, mint a 8 évfolyamu, teljes értékű középiskolákban érettségizett diákoké. Nem jelentéktelen részük adja a pedagógiai akadémiák hallgatóinak utánpótlását.

Az önálló felsőtagozatu reálgimnázium jelentősége a középiskolai képzés demokratizálásában annak ellenére, hogy társadalmi presztízse a hosszú képzést adó általánosan képző középiskolákéival nem vetekedhet, kétségtelen. A Hauptschule több ezer tanulójának biztosítja az érettségit adó magasabb középiskolai képzés lehetőségét. Abban, hogy ezek az érettségizettek teszik ki a felsőfoku pedagógiai akadémiák hallgatóinak többségét, kétségkívül megnyilvánul e ta-

tanulmányi utnak társadalmi szelekciós jellege: az "uri rétegek" nem adják gyermekeiket tanítónak. Más oldalról nézve viszont határozottan tanulságos, ahogy az osztrák közoktatásügy megoldotta a tanítóképző akadémiák benépesítését kelő számu, a tanítói pályát szívesen választó középiskolai érettségit tett hallgatóval. Saját tapasztalatainkból ismeretes, milyen nehéz volt a felsőfokúvá vált tanítóképzőkbe hivatásszerető hallgatókat felvenni, és hogy a középiskola pedagóguspályára irányító munkájának hiánya miatt milyen sok még ma is a "kényszerpályás" diák pedagógusképző intézményeinkben.

Az önálló felsőtagozatu reálgimnázium nyújtotta továbbtanulási lehetőségek arányaira jól rámutatnak a következő adatok:

Az általánosan képző középiskolák 6. osztályába
járó tanulók létszámának alakulása

	1967/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74
A 8 osztályos gimnáziumok és reálgimnáziumok	8599	8300	9280	10230	11300	11987	12080
Felsőtagozatu reálgimnáziumok	2717	3292	3818	4314	5155	5460	4992
Aufbaugimnáziumok és reálgimnáziumok	152	197	226	212	242	242	355
Összesen:	11468	11789	13324	14756	16697	17689	17427

A fenti adatokból először is az derül ki, hogy a felsőtagozatos gimnazistáknak és reálgimnazistáknak átlagosan több mint 1/3-a az önálló felsőtagozatu reálgimnázium tanu-

lőja; másrészt megállapítható eme iskolatípus tanulói létszámának jóval dinamikusabb növekedése, mint amilyen a 8 osztályos általánosan képző középiskolák felső tagozataiban tapasztalható /bár a növekedési arány itt is imponáló/. Az un. Aufbaugymnasium és Aufbaurealgymnasium tanulóinak létszáma csekély, ami azzal függ össze, hogy a népiskolai felső tagozatok elhalóban vannak.

Nem véletlenül választottuk az általánosan képző középiskolák felső tagozatai 6. osztályának, tehát a 10. iskolai évfolyamnak az adatait az ezekben a felső tagozatokban mutatózó változások jellemzésére. Belőlük azt is meg tudjuk állapítani, hogy az egyes évfjáratok hány százaléka jár az iskolaköteles kor /9 iskolai évfolyam/ után érettségit adó általánosan képző középiskolákba.

1967/68 68/69 69/70 70/71 71/72 72/73 73/74

A teljes
évfjárat
létszáma

103012 102867 103985 108575 115827 118712 119755

Általáno-
san képző
középis-
kolába
jár

11,13% 11,46% 12,81% 13,59% 14,42% 14,90% 14,55%

Bár a fenti hét tanév folyamán az évfjáratok összlétszámához viszonyított arány emelkedése 11,13 %-ról 14,55 %-ra számottevőnek mondható, mégis viszonylag az egy-egy évfjáratból az általánosan képző középiskolák felső tagozatába járó tanulók aránya szerény, és különösen az a 8 évfolyamu /hosz-szu képzést adó/ középiskolákban.

A politechnikai tanfolyam
/Polytechnischer Lehrgang/

Az 1962-es törvény lényeges pontja volt az iskolakötelezettség 8 évről 9 évre való felemelése. Az iskolakötelezettség időtartamát akkoriban a fejlettebb tőkés és szocialista országok egyaránt növelték. Az iskolakötelezettség megnövekedett időtartama és a fennálló iskolarendszer sok országban került ellentmondásba egymással; Ausztriában is. A 62-es törvény, amely az iskolakötelezettséget felemelte, lényegében azt a régi iskolarendszert tartotta fenn, amely a 8 éves iskolakötelezettségnek felelt meg.

A fenti ellentmondást Ausztriában sajátos módon oldották meg. Egyévfolyamu önálló, általánosan képző iskolatípust alkottak azoknak a gyermekeknek a számára, akik sem általánosan képző, sem szakképző középfoku vagy középfokú iskolai intézményben nem tanulnak tovább. Ez az iskolatípus a politechnikai tanfolyam /polytechnischer Lehrgang/.

Az iskolakötelezettségről szóló 1962-es törvény szerint az iskolakötelezettség a következő iskolatípusokban teljesítendő, illetve teljesíthető:

1. Az iskolakötelezettség első négy évfolyamát minden gyermek népiskolában teljesíti; az értelmi és testi fogyatékos gyermekek gyógypedagógiai intézményben.

2. Az 5-8. évfolyam teljesítése a következő intézményekben lehetséges:

- a/ a népiskola 5-8. évfolyamában
- b/ a Hauptschule-ban
- c/ a gimnázium, reálgimnázium alsó tagozatában
/1-4. évf./
- d/ gyógypedagógiai intézményekben

3. A 9. évfolyam teljesíthető:

- a/ a politechnikai tanfolyamon
- b/ gimnáziumokban, reálgimnáziumokban
- c/ szakképző középfoku iskolákban és középfokú iskolákban
- d/ az évfolyamvesztők a 9. iskolaévre a népisko-

lában, illetve a Hauptschule-ban maradhatnak. Azok a tanulók, akik 9 év alatt sem feleltek meg eme intézmények követelményeinek, még egy évig /16 éves korukig/ látogathatják őket.

Az iskolarendszerről szóló 1962-es törvény a politechnikai tanfolyam feladatát a következőkben határozza meg:

"A politechnikai tanfolyam feladata az iskolakötelezettség 9. évében a sem középfoku, sem középiskolákat nem látogató, sem népiskolában vagy Hauptschule-ban vissza nem maradó tanulók általános alapműveltségének /allgemeine Grundbildung/ megerősítése a gyakorlati életre és a jövőendő szakmára való tekintettel, a leányok esetében kiváltképp a háztartási képzés segítése is, továbbá megfelelő szakmai orientálással a pályaválasztásra való előkészítés".

A politechnikai tanfolyamot - mint említettük is - önálló iskolaként kell szervezni. Amennyiben alacsony a tanulói létszám, szervezeti egységben működhet népiskolával, illetve Hauptschule-val.

Tantervében a következő kötelező tantárgyak szerepelnek: hittan, életismeret /Lebenskunde/, német, matematika, társadalmi és gazdasági ismeretek /beleértve napjaink történelmét/, a modern gazdaság természettudományi alapjai, műszaki rajz, egészségügy, pályaismeret és gyakorlati pályorientáció, műhelygyakorlat /fiuknak, lányoknak/, háztartástan és gyermekápolás /lányoknak/, testnevelés. Szabadon választható tárgyak: gyorsírás, gépirás, idegen nyelv.

A politechnikai elnevezés nyilvánvalóan arra kíván utalni, hogy ez az iskola nem meghatározott szakmára készít fel, nem szakképző jellegű, hanem általános előkészítést ad a szakmai életre, a szakmák megismertetésével segíti a pályát, a szakmaválasztást.

Eleve kétséges egy egyévfolyamu iskola létjogosultsága, különbséppen akkor, ha annyira szervezetlenül illeszkedik az iskolarendszerbe, mint az osztrák politechnikai tanfolyam. Minthogy a középfoku és középiskolai általánosan képző és szakképző továbbtanulás feltétele a 8 évfolyamu elő-

képzettség /a népiskola alsó 4 évfolyama + az általánosan képző középiskola első 4 évfolyama vagy a Hauptschule 4 évfolyama vagy a népiskola felső 4 évfolyama/, és minthogy a szakmunkástanulói felvételnél sem előfeltétele a politechnikai tanfolyam elvégzése, az érintettek /szülők és tanulók, szakmunkásképző intézmények, üzemek, vállalatok/ közül sokan Ausztriában is teljesen felesleges, elveszett évről tekintették. A 70-es években felerősödtek a megszüntetését követelő hangok.

A politechnikai tanfolyam mégis funkcióképesnek bizonyult - legalábbis átmenetileg; és ezt a funkcióképességet - sajátos módon - éppen az iskolarendszer nem kellően demokratikus, szelekciós jellege biztosítja. Viszonylag jelentős ugyanis azoknak a gyermekeknek a százalékos aránya, akik a 8 évfolyam befejezése után sem középfokú, sem középiskolákban nem tanulnak tovább, hanem tanoncszerződést kívánnának kötni, de ennek előfeltétele a 9 éves iskolakötelezettségnek való elegettevés. A lányok közül pedig sokan otthon akarnak maradni a családi háztartásban. Ezek a gyermekek - mint az előzőekben láttuk - már 10 éves korukban, a népiskola 4 osztályának elvégzése után "kiválasztódnak", a népiskola felső tagozatát, illetve a Hauptschule II. tagozatát látogatják. Az ő tanulmányi útjuk egyenesen vezet a politechnikai tanfolyam szakutójába. Elvileg a politechnikai tanfolyamból is vezet ugyan út mind az általános, mind a szakképző középfokú és középiskolai tanulmányok felé, ezt a lehetőséget azonban a felvételi vizsgák bonyolult rendszere gyakorlatilag semmissé teszi; másrészt azok a tanulók, akiknek jó tanulmányi eredményeik következtében nyitottabb a továbbtanulási útjuk, nem járnak politechnikai tanfolyamra, mert minden értékesebb továbbtanulási lehetőség az előzetes 8 évfolyamra és nem a politechnikai tanfolyamot is magába foglaló 9 évfolyamra épül.

A szükséges szervezési előkészületek után a politechnikai tanfolyam az 1966/67-es tanévben indult. A közoktatási tervezők csaknem 50 ezer tanulóra számítottak. Ennyi ugyan nem jött, de csaknem 32 ezer tanuló beiratkozott.

Egy-egy évfolyam tanulóinak létszáma azóta is némi ingadozással 30 ezer.

A tanulók létszámának alakulása

1967/68	1968/69	1969/70	1970/71	1971/72	1972/73	1973/74
29 848	29 086	29 163	29 561	30 489	30 572	31 624

1974/75-ben a politechnikai tanfolyam 488 iskolában 1 141 osztállyal működött; a 488 iskolából 114 önálló iskolaként, a többi más iskolához kapcsoltan.

Aligha lehet természetesen kétségbevonni, hogy annak a tanulórétnek, amely a politechnikai tanfolyamot végzi akár a 8 évfolyam eredményes, akár eredménytelen befejezése után, hasznos ez az egyéves általános műveltséget megerősítő, az előző évfolyamok hiányait is némileg pótló képzés. Nyilvánvaló továbbá annak mind társadalmilag, mind egyénileg előnyös volta, hogy a tanulók szakmaválasztása egy évvel kitoldódik, és hogy azt céltudatos pályaválasztási irányítás, orientáció előzi meg. Nem lebecsülendő az évfolyam nevelő hatása sem olyan életkorban, amikor az intézményes nevelés hiánya rendkívül nagy veszélyforrássá válhat. Így van ez még akkor is, ha egy különálló, egyetlen évfolyam pedagógiai hatása eleve korlátozott.

Nem feladatunk megjósolni a politechnikai tanfolyam jövőjét. Egy bizonyos: mindaddig míg fennáll az osztrák iskolarendszer jelenlegi szerkezete, az iskolakötelezettség 9. évfolyamának realizálása az egyévfolyamu politechnikai tanfolyammal igen bizonytalan, pedagógiai értékét illetően erősen megkérdőjelezhető, az osztrák iskolarendszer társadalmi szelekciós jellegét csak erősítő, azt kirívóan megmutató megoldás.

A hivatalos reformelképzelések szerint a politechnikai tanfolyam mint olyan távlatilag megszűnik, és a 10-14 évesek majd kialakítandó közös iskolájának /Gesamtschule/ in-

tégráns részévé, annak valamiféle befejező tanfolyamává válik. Még ezek a reformelképzelések is tehát a jelenlegi 4+4-es képzési szerkezettel számolnak 6-14 éves korban. Azok a tanulók, akik a mai kritériumoknak megfelelően alkalmasak továbbtanulásra általánosan képző vagy szakképző középiskolákban, a 8 évfolyam után elhagyják a közös iskolát, a többiek viszont ebben végeznek el még egy 9. évfolyamot, amelynek képzési célja a tanulók minőségétől és szándékaitól függően differenciált. Az elképzelésekben háromféle képzési cél szerepel: 1. az előző 8 évfolyam sikeres befejezése után előkészítés a megreformált szakmunkásképző iskolákra /weiterführende Qualifikation/, 2. azok számára, akik az előző 8 évfolyamot nem tudták sikeresen befejezni, a hiányok behozása /nachziehende Qualifikation/ és 3. az olyan tanulók számára, akik ugyan elvégezték a 8 évfolyamot, de nem érték el a középiskolai továbbtanuláshoz szükséges szintet, lehetővé tenni minősítésük megjavítását, tehát a középiskolai továbbtanuláshoz szükséges szint elérését /verbessernde Qualifikation/.

A szakképző iskolák rendszere

Már említettük, hogy az osztrák szakképző intézmények történetileg nem az iskolarendszer szerves részeként jöttek létre és fejlődtek. Maguk a különböző típusú és fokozatú szakképző intézmények között sem alakultak ki rendszert alkotó összefüggések. Az 1962-es törvény az iskolarendszerről kétségkívül történelmi mérőöldkő abból a szempontból, hogy igyekezett megalkotni a szakképző intézmények rendszerét és azt beilleszteni az iskolarendszer egészébe. Ez olyan módon és mértékben volt természetesen lehetséges, amilyen módon és mértékben egy társadalmi szelekciót fenntartani hivatott, a deklarált demokratikus elvek ellenére sok tekintetben zsákutca iskolarendszer megengedhette.

Új volt az összes szakképző intézmény egységes fogalom

alá rendelése: "berufsbildendes Schulwesen". Ha azonban sorra vesszük az e rendszert alkotni hivatott fogalom alá tartozó iskolákat, kiderül, hogy nem valódi, összefüggő rendszerről van szó. Az iskoláknak ugyanis két egymástól lényegesen különböző, szerves összefüggésben nem lévő csoportját lehet megkülönböztetni, és pedig:

a/ a kötelező szakmai iskolákat /berufsbildende Pflichtschulen/ mint "a kettős szakmai képzési rendszerben" működő résziidejű iskolákat és

b/ a teljes idejű középfoku szakiskolákat /Fachschulen/ és a szakközépiskolákat /berufsbildende höhere Schulen/.

A szakmai iskolákban a szakmunkástanulók kötelező iskolai képzése folyik. Ez a képzés azonban nem hasonlítható össze a mi szakmunkásképző iskoláink tevékenységével. A szakmunkásképzés Ausztriában inkább egy magasabb színvonalon megvalósuló tanoncképzés. A képzés tulnyomóan gyakorlati, amely abban az üzemben, vállalatnál, kisiparosnál, kiskereskedőnél folyik, amellyel, akivel a tanonc szerződést kötött. Valamennyi tanonc köteles a szakmájának megfelelő szakmai iskolát látogatni a tanoncidő alatt, amely a szakmától függően két évtől négy évig terjedhet. A szakmai képzésről hozott 1969-es törvény /Berufsausbildungsgesetz/ értelmében a tanoncidő általában három év, de egyes szakmákban lehet 2, 2,5, 3,5, 4 év is. Esetleges előző szaktanulmányok a szakképzés idejébe beszámíthatók. Az iskolai képzés azonban minimális: mindössze 1-1,5 iskolai nap hetenként, ha az egész iskolai évben folyamatos a képzés; ha tanfolyamszerűen összevont, akkor évenként 8 hét.

Tanoncszerződés azokkal a fiatalokkal köthető, és így szakmai iskolákba felveendő, akik az iskolakötelezettségnek eleget tettek /Gesetz über die Beschäftigung von Kindern und Jugendlichen, 1948/. Az iskolakötelezettségnek az is eleget tesz természetesen, aki 9 évig iskolába járt, de tanulmányi eredménytelenség miatt nem végzett 9 évfolyamot. A szakmai iskolába való felvételnak tehát nem előfeltétele a népiskola vagy a Hauptschule vagy a középiskola alsó ta-

gozatának eredményes elvégzése. Ez is alátámasztja azt a megállapítást, hogy a szakmai iskola nem szerves része az iskolarendszernek, nem "weiterführende Schule".

A szakmai iskola feladatát a törvény a következőképpen határozza meg: "A szakmai iskola feladata a szakmai iskolát látogatni köteles személyeknek a szakmai tevékenység mellett és azzal egybevető oktatásban az alapvető elméleti ismeretek közvetítése, üzemi kiképzésük segítése és kiegészítése, valamint általános műveltségük elmélyítése".

A szakmai iskolák ipariak, iparművészeti, kereskedelmi és mezőgazdaságiak. Sajátos fajtái az ún. háztartási szakmai iskolák /hauswirtschaftliche Berufsschule/, amelyek feladata leányok bevezetése a háztartási munkába. Egyes tartományokban azoknak a leányoknak, akik más iskolákban nem tanulnak tovább, és szakmát nem tanulnak, az általános iskolakötelezettség teljesítése után két évig kötelező háztartási szakmai iskolába járni.

A szakmai iskolák hagyományos zsákutca-jellegén a 61-es törvény mitsem változtatott, és ily módon kívül rekedtségük az iskolarendszeren változatlanul fennmaradt. Ennek a ténynek nyilvánvaló ellentmondása a meghirdetett demokratikus közoktatási elvekkel készítette - a haladó társadalmi erők küzdelme nyomán - a törvényhozást olyan reformokra - egyelőre kísérletek formájában -, amelyek megkönnyíteni hivatottak az átmenetet szakmai iskolából szakiskolába és szakközépiskolába, továbbá szakiskolából szakközépiskolába, és ily módon elősegíteni a különböző típusú szakképző intézmények valószínű rendszerének létrejöttét. De törekvést látunk a szakképző és az általánosan képző intézményrendszer közeliítésére is. Ennek egyik jele az az ugyancsak újabb rendelkezés, amely kibővítette a szakközépiskolai érettségi jogosítást egyetemi tanulmányokra, amennyiben feloldotta a 61-es törvénynek azt a korlátozását, amely szerint a szakközépiskolai érettségi csak azonos vagy rokon szakirányba tesz lehetővé egyetemi tanulmányokat. A szakközépiskolai érettségi birtokában jelenleg hatályos rendeletek értelmében bármely egyetemi szakra felvételt lehet nyerni. Olyan tárgyakból

azonban, amelyekből az érettségi a választott egyetemi szak tanulásának előírt feltétele, de amelyekből a felvételt kérő eredetileg nem érettségizett, különbözeti érettségit kell tennie. Ez egyébként általános rendelkezés, és nem a szakközépiskolai érettségivel szembeni diszkrimináció.

A magasabb műveltség megszerzése szempontjából szinte teljes zsákutcát jelentő szakmai iskolába jár /tanoncképzésben részesül/ a 15 évet betöltött osztrák fiatalok legnagyobb hányada. A szakmai iskolák 1. osztályába beiratkozott tanulók létszáma 1967-1974 között a következőképpen alakult:

	1967/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74
A tanuló- lók lét- száma	52 266	56 952	54 261	53 623	55 578	54 800	54 500
arányuk évjára- tukban	50,74%	55,36%	52,18%	49,39%	47,98%	46,16%	45,51%

E tanulók évjáratának teljes létszáma a következő /a 15 évvel korábbi élvészületések számát adjuk meg/:

1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958
103 012	102 867	103 985	108 575	115 827	118 712	119 755

A szakmai iskolába iratkozó tanulók létszámának kétségteljesen csökkenő a tendenciája, ugyanakkor - mint látni fogjuk - növekvő a szakiskolákba és szakközépiskolába járóké.

A teljes idejű szakképző intézmények csoportjába is két egymástól gyakran jelentékenyen eltérő képzési idejű és ennek következtében a felsőfoku tanulmányok szempontjából különböző értékű iskolatípus tartozik: a középfoku szakképző iskola /berufsbildende mittlere Schule/, más elnevezéssel szakiskola /Fachschule/ és az érettségit adó szakközépiskola /berufsbildende höhere Schule/.

Maguk a különböző szakiskolák is funkcióiktól és a szakmáktól függően eltérő képzési idejűek: 1-4 évfolyamuak. Valódi szakiskolai értéket a 3-4 évfolyamu iskolák képviselnek, az 1-2 évfolyamuak inkább az iskolakötelezettség 9. évfolyamát és a szakmai iskolát helyettesítik. A szakközépiskolai képzés viszont egységesen 5 évig tart, és főiskolai tanulmányokra jogosít. Ha a szakközépiskolát végző tanuló nem a szakiránynak megfelelő főiskolára jelentkezik, bizonyos tárgyakból - mint említettük - kiegészítő érettségit kell tennie. A szakközépiskola magas szakmai értékét azzal is elismerik, hogy a szakközépiskolát végzetteknek 3 éves kiváló szakmai gyakorlat után a mérnöki cím adományozható, amely természetesen értékben jelentékenyen különbözik az egyetemet végzett mérnökétől /Ingenieur - Diplomingenieur/.

Ha a teljes idejű szakképző iskolák képzési értékét viszonyítani akarjuk a magyar szakképző intézményekéhez, arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a 3-4 évfolyamu szakiskolák képzési értéke a jelenlegi magyar szakközépiskolák színvonalát fedi, a szakközépiskoláké pedig meghaladja a volt magyar középfoku technikumok képzési színvonalát olyannyira, hogy Ausztriában fel sem merült a felsőfoku technikusképzés vagy az üzemmérnöki képzés gondolata.

A szakközépiskolákba és a szakiskolákba történő felvétellel az iskolakötelezettség első nyolc évfolyamának eredményes elvégzéséhez és felvételi vizsgához kötött, amely a tanuló szellemi és testi alkalmasságát van hivatva megállapítani a szóbanforgó szakmai tanulmányokra. A tanulás eme feltevélei is nyilvánvalóvá teszik, hogy a szakközépiskolai és szakiskolai hálózat az iskolarendszer sokkal szerveesebb részét alkotja, mint a részidejű szakmai iskolák hálózata.

A szakiskolák képzési feladata a törvény szerint: "olyan alapvető szakmai ismeretek közvetítése és képességek kialakítása, amelyek a tanulókat egy foglalkozás gyakorlására közvetlenül képesítik". Egyben feladatuk "a megszerzett általános műveltség elmélyítése a tanulók jövőendő szakmai tevékenységének megfelelő módon".

A szakközépiskolák feladata "a tanulók számára magasabb

általános és szakmai műveltség közvetítése, amely őket egy magas szintű foglalkozás gyakorlására /Ausübung eines gehobenen Berufes/ képesíti, és lehetővé teszi számukra a főiskolai tanulmányokat.

A szakiskolák és szakközépiskolák négy szakirányban képeznek; ezek a következők:

- a/ műszaki és ipari
- b/ kereskedelmi
- c/ női foglalkozások, szociális területek, idegenforgalom
- d/ mező- és erdőgazdaság.

A szakiskolák a műszaki és ipari /iparművészeti/ szakirányon belül 46 szakterületre képeznek nagyjából 4 év, kisebb részt 3 év alatt. A szakközépiskolai műszaki és ipari képzési területek száma 30.

A kereskedelmi szakiskolák /Handelsschule/ 3 éves szakképzéssel készítenek fel a gazdaság valamennyi kereskedelmi ágazatára. A kereskedelmi szakközépiskola elnevezése kereskedelmi akadémia /Handelsakademie/, amely - mint minden más szakközépiskola - 5 évfolyamu. Feladata a magasabb kereskedelmi képzés ugyancsak valamennyi kereskedelmi ágazatra /pl. textilkereskedelmi ágazat/.

Három szinten folyik a képzés a leányokat különböző élethivatásokra, gazdasági munkára felkészítő szakiskolákban /Fachschulen für wirtschaftliche Frauenberufe/. Ezek sajátos intézményei egy olyan társadalomnak, amelyben még férfi és női életszerepek, élethivatások között hagyományosan nagy a különbség, ahol még viszonylag sok nő marad a háztartásban, a családi gazdaságban, ahol a családi mezőgazdasági és ipari kisgazdaságoknak, a magánkereskedelemnek jelentős a szerepe. Az egyévfolyamu iskola a háztartási feladatokra készít fel /Haushaltungsschule/, a kétévfolyamu különböző házi gazdasági feladatokra /Hauswirtschaftliche Schule/, a háromévfolyamu a népgazdaság főképp női foglalkozásaira /Fachschulen für wirtschaftliche Frauenberufe/.

Nyilvánvaló, hogy az egyévfolyamu háztartási iskolák középfoku szakképző intézménynek való minősítése - a 3-4 évfolyamu műszaki vagy kereskedelmi szakképzéshez viszonyítva - erősen vitatható. Sokkal inkább tarthatók ezek olyan hasznos képzési lehetőségnek, amelyet azok a kislányok vesznek igénybe, akik a népiskola vagy a Hauptschule elvégzése után nem tanulnak tovább, távolabbi perspektívájuk is az otthoni munka, és akik ily módon tesznek eleget az iskola-kötelezettségnek. Arányaiban nem is tekinthető csekélynek az ilyen leányok száma. Az egyévfolyamu háztartási iskolák tanulói létszáma 1967-től 1973-ig a következőképpen alakult:

	1967/68	68/69	69/70	70/71	71/72	73/73	73/74
tanulói létszám	3930	3899	3908	4155	4108	4059	4100
aránya a megfelelő leányév- járatban ^x	7,64%	7,5%	7,2%	7,17%	6,92%	6,78%	6,59%

x A teljes évjárat 50 %-át vettük.

Ugyancsak főképp leányiskolák az ugynevezett szociális foglalkozásokra /pl. szociális gondozók/ felkészítő szakiskolák /Fachschulen für Sozialberufe/, amelyeknek szintén vannak 1-3 évfolyamu tagozatai. Ebben a szakirányban is működnek érettségit adó szakközépiskolák /höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Frauenberufe/, amelyek magasabb kvalifikációt igénylő női gazdasági és szociális foglalkozások betöltésére képesítenek, és felsőfoku tanulmányokra jogosítanak.

Ausztriában fontos gazdasági ágazat az idegenforgalom, ennek szakemberigényeit elégítik ki az idegenforgalmi szakiskolák /Höhere Lehranstalten für Fremdenverkehrsberufe/.

A mező- és erdőgazdasági szakiskolákban szintén különböző szintű képzési formák találhatók. A mezőgazdasági vidékek közoktatási sajátosságai /kedvezőtlenebb lehetőségek/ te-

szik indokoltta, hogy az iskolakötelezettség 9. évfolyamát egyéves mezőgazdasági szakiskolai képzéssel helyettesíteni lehessen. Van olyan hosszabb képzési forma, amely az iskolakötelezettség 9. évfolyamának és a szakmai iskolának /Berufsschule/ elvégzésével egyenértékű. A legmagasabb szintű mező- és erdőgazdasági szakiskolai képzés 4 éves. Az általános mezőgazdasági szakképzés mellett az Ausztriában fontos valamennyi speciális mezőgazdasági ágazatnak vannak szakiskolái /pl. kertészet, borászat és pincegazdaság, gyümölcstermesztés és gyümölcsápolás, tej- és sajtgazdaság, halgazdaság, baromfigazdaság, erdészet/. A mezőgazdasági és erdészeti szakiskolák feladata olyan szakemberek képzése, akik egy mezőgazdasági vagy erdészeti üzem, egyéni gazdaság vezetésére önállóan képesek, illetve a mező- és erdőgazdaság valamelyik területén felelős munkára alkalmasak.

A mező- és erdőgazdasági szakközépiskolák /höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten/ öt év alatt a mező- és erdőgazdaság magasabban kvalifikált szakembereit képezik, egyetemi tanulmányokra jogosítanak, és végzettjei kiváló praxis alapján elnyerhetik a mérnöki címet. Az általános mezőgazdasági szakterület mellett számos speciális mezőgazdasági ágazatra vannak szakközépiskolái /pl. alpesi mezőgazdaság, szőlő- és gyümölcstermesztés, kertészet, mezőgazdasági technika, női mezőgazdasági foglalkozások/.

Mind a szakiskoláknak, mind a szakközépiskoláknak sokféle külön formája is működtethető. Ezek részben magasabb képzettséghez juttatják az alacsonyabb szakképzettséggel rendelkezőket, vagy felnőtteknek teszik lehetővé - meghatározott előfeltételek alapján - szakképzettség szerzését, másrészt továbbképző, illetve specializáló szakképző tanfolyamok. A szakmai iskolát végzett szakmunkások pl. egy-két éves szakiskolának minősülő mesteriskolán szerezhethetnek mesteroklevelet, illetve művezetői oklevelet /Meisterschule, Werkmeisterschule/. Két év alatt kereske-

delmi szakiskolai végzettséghez juthatnak olyan felnőttek, akik legalább 8 iskolai évfolyamot eredményesen elvégeztek, és valamilyen szakmát tanultak, vagy már alkalmazásban állnak. A szakiskolák külön formái működtethetők testi fogyatékosok számára.

A szakközépiskolák külön /speciális/ formái a következők:

a/ dolgozók négyéves esti szakközépiskolái olyan személyek számára, akik már megfelelő alacsonyabb szakmai végzettséggel /szakmunkásvizsga, szakiskolai végzettség/ rendelkeznek, vagy alkalmazásban állnak, és 17. életévüket betöltötték. Akiknek előzetes szakmai végzettségük még nincs, azoknak egyéves előkészítő tanfolyamra kell járniuk; ez alól a szakmai végzettséggel rendelkezők fel vannak ugyan mentve, de anyagából felvételi vizsgát kell tenniük;

b/ egy-két éves tanfolyamok gimnáziumi, reálgimnáziumi vagy más szakirányú szakközépiskolai érettségizettek számára. Az e tanfolyamokra jelentkezőknek felvételi vizsgát nem kell tenniük.

Érdekes helyzete van az egészségügyi szakképzésnek /általános betegápolók, ápolónők, gyermek- és csecsemőgondozók képzése/. A képzés egy 1961-ben hozott és 1973-ban kiegészített törvény értelmében négyéves. Ebből azonban csak az első év folyik "iskolajogi előírások" szerint, vagyis a közoktatás keretében, mert ez az első év tulajdonképpen az iskolakötelezettség 9. éve. Ez az első év a törvény szerint "az általános műveltség elmélyítését és a betegápolói szakszolgáltatásra történő kiképzés előkészítését /Vorbereitung der Ausbildung im Krankenpflegefachdienst/ szolgálja". A második, harmadik és negyedik év a szakképzés évei, ez azonban nem a közoktatás keretében történik, hanem az egészségügy keretében egy egészségügyi intézményhez: kórházhoz, klinikához kapcsolva. Mégis iskolaszerű képzésről van szó; a törvény szövege ugyanis a következőt tartalmazza: "A második, harmadik és negyedik évben általános betegápolásra a képzés csak általános betegápolási iskolákban /an allgemeinen Krankenpflegeschulen/, beteg gyermekek ápolására és csecsemő-

gondozásra a képzés csak speciális iskolákban /an Kinderkrankenpflegeschulen/ folyhat".

A szakiskolák 2. osztályába járók létszámának és
évjáratukhoz viszonyított arányának alakulása

	1967/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74
létszámuk	8696	9334	9609	10223	11672	12505	13318
arányuk	8,44%	9,07%	9,24%	9,42%	10,08%	10,53%	11,12%

A szakközépiskolák 2. osztályába járók létszámának
évjáratukhoz viszonyított arányának alakulása

	1967/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74
létszámuk	5392	5573	5838	6496	7484	8440	9585
arányuk	5,23%	5,42%	5,64%	5,98%	6,45%	7,11%	8%

Mint látható, mind a szakiskolákba, mind a szakközépiskolákba járók létszáma és évjáratukhoz viszonyított aránya növekedett.

Tanító- és nevelőképző intézmények

/Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung/

A 62-es törvény az iskolarendszer szerves részeként kezeli a középfoku és akadémiai szintű pedagógusképző intézményeket, külön említve őket az iskolák képzési tartalom szerinti felosztásában.

Az iskolakötelesek iskolái /népiskola, Hauptschule, gyógypedagógiai iskolák/ számára a pedagógusokat az 1968/69-es

tanévig az 5 évfolyamu középfoku tanítóképző intézetek képezték, amelyek az előző 8 évfolyamra épültek. Ezen kívül tanítói oklevelet lehetett szerezni más középiskolákban érettségizettek tanítóképző tanfolyamain, illetve úgy, hogy felvették őket a tanítóképzők 5. évfolyamára. A Hauptschule, a gyógypedagógiai iskolák és a politechnikai tanfolyam pedagógusainak a képzésére külön intézmények nem voltak; népiskolai tanítók szerezhettek képesítést ezekben az iskolákban való tanításra munka melletti tanfolyamokon, amelyeket a pedagógiai intézetek /Pädagogisches Institut/ szerveztek a pedagógustovábbképzés keretein belül. 1937-től ugyan már a 6 évfolyamu /4+2/ akadémiai szintű tanítóképzést kívánták bevezetni /Lehrerbildungsgesetz, 1937/, ezt azonban az Anschluss megakadályozta. A tanítók felsőfoku képzéséért egyébként a munkásmozgalom, a szociáldemokrácia és más haladó erők már régóta harcot vívtak. Az 1962-es törvény az iskolarendszerről e harc győzelmét jelentette, amelyet nagy mértékben elősegített, hogy Ausztria sem térhetett már ki a fejlett országokban a tanítóképzés területén érvényesülő általános fejlődési tendencia elől.

Az 1962-es törvény a pedagógusképzést az iskolakötelesek iskolái számára a felállítandó, középiskolai érettségire épülő pedagógiai akadémiák /Pädagogische Akademie/ feladatává tette. Bécsben kísérletileg már az 1966/67-es tanévtől megindult az akadémiai szintű tanítóképzés, majd az 1968/69-es tanévtől 14 pedagógiai akadémia létesült a 31 tanító- és tanítónőképző helyébe. Később, 1976-tól az akadémiák feladatává tették a Hauptschule, a gyógypedagógiai iskolák és a politechnikai tanfolyam pedagógusainak képzését is.

Az óvónőképzés megmaradt középfokunak. Ugyancsak középfoku intézményekben történik a nevelők /Erzieher/ és a munkatanítónők /Arbeitslehrerin/ képzése. Az óvónőképzők középfoku iskolák /mittlere Schule/ és nem középiskolák; érettségit tehát nem adnak. Képzési idejük - az iskolakötelezettség első 8 évfolyamára építve - négy év. A felvételre jelentkezőknek alkalmassági vizsgát kell tenniük. Az alkalmassági

vizsga szóbeli és írásbeli vizsga németből és matematikából, továbbá gyakorlati vizsga a zenei képezhetőség, a kézügyesség, a testi alkalmasság és terhelhetőség megállapítására.

A kötelező tantárgyak: hittan, pedagógia, óvodaismeret, óvodai gyakorlat, német, matematika, történelem és társadalomismeret, földrajz és gazdaságismeret, jogi ismeretek, természetismeret, egészségstan, ének, hangszeres zene, képzőművészet, műhelymunka, női kézimunka és háztartástan, testnevelés és az óvónői pályával kapcsolatos egyéb kiegészítő tantárgyak, foglalkozások.

Az óvónőképzők napköziotthonok, illetve bentlakásos nevelőintézmények /Horte-Halb- oder Ganztagsheime für Schüler allgemeinbildende Pflichtschulen ausserhalb der Schulzeit/ nevelőinek képzését /Hortarziehung/ is végzik. A szükségletnek megfelelően speciális tanfolyamokon gyógypedagógiai feladatokra is felkészítenek óvónőket. A képzés képesítő vizsgával zárul.

Ausztriában 20 óvónőképző működik, közülük 10 egyházi. Az óvónők iránti szükséglet Ausztriában is egyre növekedett, és növekszik az utóbbi évtizedekben. Ezt jól kifejezi az óvónőképző intézetek tanulói létszámának /I-IV. osztály/ alakulása:

	1967/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74
abszolút létszám	1 941	2 107	2 236	2 430	2 936	3 405	3 841
index	100	109	115	125	151	175	198

Sajátos pedagógusképző intézmény a munkatanítónőket képző intézet /Bildungsanstalt für Arbeitslehreninnen/. Ez is négy évfolyamu középfoku iskola; a felvétel feltétele itt is a 8 évfolyamu iskolai végzettség és a sikeres alkalmassági vizsga. Feladata: "tanítónők képzése a leányok munkaoktatásának /Werkerziehung/ és a háztartástan /Hauswirtschaftslehre/ tanításának ellátására az iskolakötelesek

iskoláiban". A tanulmányok ebben az intézményben is képesítő vizsgával zárulnak. 13 ilyen intézmény működik, közülük 7 egyházi /katolikus/. Tanulóinak összlétszáma 1967-től 1974-ig:

	1962/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74
abs.	1 272	1 464	1 544	1 593	1 536	1 453	1 398
index	100	115	121	125	121	114	110

Ugyancsak sajátos pedagógusképző intézmények az un. nevelőképzők /Bildungsanstalten für Erzieher/. Feladatuk "nevelők képzése", akiket hivatásérzésük, szakmai felkészültségük alkalmassá tesz arra, hogy nevelői feladatokat lássanak el gyermekek és fiatalok félig vagy teljes bentlakásos otthonaiban /in Horten und Heimen/. Ezek az otthonok elsősorban iskolásgyermekek napközi otthonai vagy internátusai, de más jellegű nevelőotthonok is /az állam, a tartományok, egyesületek, egyházak, gyermek- és ifjúságvédelmi intézményei/. Éppen ezért a nevelőképző intézetekben speciális gyógypedagógiai nevelőképzés is folyik.

Azokat a nevelőképzőket, amelyek a fenti képzési feladatok ellátásán kívül a diákotthoni és nevelőotthoni nevelés területén ténykutatásokkal /Tatsachenforschung/ és a már működő nevelők továbbképzésével is foglalkoznak, az "intézet" megjelölés illeti /Institut für Heimerziehung/.

A nevelőképző intézmények középfoku iskolák, de kiegészítő képzés esetében képesítő vizsgájuk érettségi vizsgának felel meg, tehát ez utóbbi esetben szakközépiskoláknak minősülnek. A képzés ideje a felvett tanulók előképzettségétől függ. Amennyiben a nyolc iskolai évfolyamnál többet végeztek, tanulmányaik beszámíthatók. Felvételi és alkalmassági vizsgát kell tenniük.

A különböző félig vagy egészen bentlakásos nevelőintézményeket igénybevevő tanulók, gyermekek és ifjak létszáma

Ausztriában is növekszik, és így természetesen az ilyen intézmények száma is. Ugy tűnik azonban, hogy a nevelőszükséglet kielégítésére szívesebben alkalmaznak óvónőket és tanítókat, és hogy a nevelőképzés ebben az oktatásra való felkészítéstől elszakított formában kevésbé életképes. Erre vall, hogy nevelőképzés jelenleg is csak egy vagy két évfolyamu tanfolyamokon folyik igen alacsony tanulólétszámmal.

A pedagógiai akadémiák felállítása - bár, mint láttuk, nem volt előzmények nélkül - jelentős előrelépés az osztrák pedagógusképzés történetében: középfokról akadémiai szintre emelte az iskolakötelesek iskoláiban tanító pedagógusok kiképzését. Az iskolakötelesek iskolái - mint ismeretes - a népiskolák, a felsőiskolák /Hauptschule/, a gyógypedagógiai iskolák és a politechnikai tanfolyamok. Az iskolakötelezett-ségnek természetesen az általánosan képző középiskolák alsó tagozatán és felső tagozatuk 1. osztályában, illetve a középfoku és középiskolai szakképző iskolák 1. osztályában is eleget lehet tenni. A középiskolai tanárképzés azonban az egyetemek és főiskolák feladata.

A pedagógiai akadémiára a felvétel feltétele a sikeres érettségi vizsga a középiskola bármely fajtájában és a testi alkalmasság pedagóguspályára. Mint már tárgyaltuk, a pedagógiai akadémiák hallgatóságának csaknem a fele a felsőtagozatu reálgimnázium /korábban zenei-pedagógiai reálgimnázium/ érettségizettje, vagyis az akadémiát megelőző tanulmányi utjuk általában a következő: elemi iskola /Grundschule/ 4 osztály + Hauptschule 4 osztály + felsőtagozatu reálgimnázium 4 osztály. A nyolcosztályos gimnáziumban és reálgimnáziumban érettségizettek aránya is növekszik. Az 1970/71-es tanévben a 6 704 hallgató 48,6 %-a jött a zenei-pedagógiai gimnáziumból és 39,8 %-a a nyolcosztályos általánosan képző középiskolákból. Ez kétségkívül a pedagógiai akadémiák vonzerejét mutatja. Az általánosan képző középiskolákban érettségizettek közül sokan szívesen választják a felsőfoku továbbtanulásnak ezt a - az egyetemi tanulmányoknál rövidebb ideig tartó - tisztességes kenyérkeresethez és biztosabb elhelyezkedéshez vezető útját. Az akadémiák vonzerejét a hat szemeszteres

képzés bevezetése csak fokozta. 1974-ben az akadémiáknak már 8 217 hallgatója volt, és közülük 4 382 a Hauptschule tanárait felkészítő, 116 pedig a gyógypedagógiai tanárokat felkészítő hat szemeszteres képzésben vett részt.

Az akadémiák feladatát a törvény a következőképpen fogalmazta meg: "... a középiskolai műveltségre építve olyan tanítók képzése a népiskola, a Hauptschule, a gyógypedagógiai iskola és a politechnikai tanfolyam számára, akiket hivatásérzésük, szakmai felkészültségük alkalmassá tesz a tanítói hivatás betöltésére. A pedagógiai akadémiák továbbá pedagógiai kutatásokat végezhetnek az oktatási követelményekhez igazodva".

"A népiskolai tanítói állásra felkészítő tanulmányoknak négy szemesztert, a Hauptschule, a gyógypedagógiai iskola és a politechnikai tanfolyam tanítói /tanári/ állására felkészítő tanulmányoknak hat szemesztert kell magukban foglalniuk."

Meg kell jegyeznünk, hogy az akadémiák működésüket a népiskolai tanítók négy szemeszteres képzésével kezdték. Az iskolarendszerről szóló törvény 1971-ben alkotott 4. függeléke /4. Schulorganisationsgesetz-Novelle/ intézkedett a hat szemeszteres pedagógusképzés kísérleti bevezetéséről a Hauptschule, a gyógypedagógiai iskolák és a politechnikai tanfolyam számára. Ez az utóbbi képzés 1976-tól, az említett törvény 5. függelékének rendelkezése értelmében vált az akadémiák véglegesen intézményesített feladatává.

Az akadémiák tehát - a mi szóhasználatunkkal - felsőfokú intézmények, de nem főiskolák. A hat szemeszteres képzés sem számít - magas színvonala ellenére sem - főiskolainak. A tanulmányi formák: előadások, szemináriumok, gyakorlatok, iskolai és nevelési gyakorlat.

A pedagógiai akadémiák integráns részét alkotják a gyakorló iskolák, amelyek nem tartoznak a helyi hatóságok hatáskörébe. Minden akadémiának van gyakorló népiskolája /4 osztályos gyakorló elemi iskola/, és - amennyiben a Hauptschule és a gyógypedagógiai iskolák számára is képez pedagógusokat - két tagozatos gyakorló Hauptschule-je és gyakorló gyógy-

pedagógiai gyakorló iskolája is, amelyben legalább 3 osztályos általános gyógypedagógiai képzés folyik, és egy osztályában többfajta fogyatékoságban szenvedő gyermeket nevelnek.

A gyakorló iskolák mellett megfelelő létszámu un. látogatási iskola /Besuchsschule/ is a gyakorlati pedagógusképzés rendelkezésére áll, hogy a hallgatóság minél sokoldalubb ismerkedhessék meg az iskolai praxissal.

Az akadémiák felállításakor, képzési programjuk megalkotásakor vezető szempont volt az elmélet és a gyakorlat egysége, a színvonalas elméleti pedagógiai és a hatékony, minél alaposabb, sokoldalubb iskolai gyakorlati képzés összehangjának a megteremtése: a hivatásra orientált képzés. E szempont erőteljes hangsúlyozását azok a kritikák is indokolták, amelyek az oktatás és a nevelés valóságos folyamatától való távolsága, az elegendő és hatékony iskolai gyakorlat hiánya miatt érték és érik ma is a középiskolai /egyetemi/ tanárképzést. De a szakemberek a régi tanítóképzőkben sem tartották kielégítőnek az iskolai oktató-nevelő munkára való felkészítést. A régi képzőkben lehetetlen volt ugyanis megadni azt az általános műveltséget és szakképzettséget, amelyre korunk tanítójának szüksége van. Az akadémiai képzés azzal az elvárással indult, hogy a középiskolai általános műveltségre épülő kétéves szakképzés megoldja a megfelelő általános műveltség és szakképzettség régi dilemmáját.

Mint említettük, az akadémiák nem tartoznak a helyi /tartományi/ iskolahatóságok alá, de annak érdekében, hogy szoros kapcsolatban legyenek a helyi iskolapolitikai valósággal, minden akadémián un. kuratóriumot kell felállítani. A kuratóriumnak a képzést illetően tanácsadási joga van /felügyeleti jogköre nincs/, illetékes személyi kérdésekben, amennyiben a miniszternek hármassal előterjesztést tesz az igazgató, a helyettesei /az egyes szakterületek vezetői - Abteilungs-vorstände/ és a tanárok kinevezésére; közvetlenül illetékes az akadémia dologi ügyeinek az irányításában /épületkarbantartás, a képzés igényelte berendezésekről, eszköz-

zökről való gondoskodás, könyvtárfejlesztés, a kisegítő személynézet hivatali felügyelete/.

A kuratórium elnöke a tartományi iskolatanács elnöke, szavazati joggal felruházott tagjai a tartományi iskolatanács tagjai /az elnökkel együtt 11 fő/ olyan politikai megoszlásban, amelyen a pártok erőviszonya a tartományi parlamentben /Landstag/. Tanácsadási joggal felruházott tagjai: a tartományi iskolatanács hivatalának elnöke, a gyakorló iskolák típusának megfelelő tartományi iskolafelügyelők, az akadémia igazgatója és a tanári kar 3 választott tagja, továbbá a diákság két választott képviselője.

A kuratórium jogköre, illetékességei és összetétele biztosítja az akadémia munkája és a helyi /tartományi/ iskolapolitikai érdekek közötti összhangnak, amely az akadémia eredményes munkájának már csak azért is nélkülözhetetlen feltétele, mert elsősorban a tartomány iskolái számára képezi a pedagógusokat.

Tekintsük most át röviden a pedagógiai akadémia tanulmányi programját:

A/ Mind a négy szemeszteres, mind a hat szemeszteres képzésben közös tárgyak, foglalkozások, képzési tartalmak:

a/ a humán tudományok csoportja: valláspedagógia, neveléstudomány /Erziehungswissenschaft/, oktatástan /Unterrichtswissenschaft/, pedagógiai pszichológia, pedagógiai szociológia, a nevelés biológiai alapjai, iskolai higiéné, iskolajog;

b/ gyakorlati képzés: tanítási órák látogatása és elemzése, a tanítói magatartás gyakorlása /Lehverhaltenstraining/, tanítási gyakorlat, a tanítási gyakorlat megbeszélése, gyakorlat városi és vidéki iskolákban;

c/ kiegészítő studiumok: oktatástechnológia, politikai nevelés, bevezetés a felnőttoktatásba és az ifjúság iskolán kívüli nevelésébe /auserschulische Jugenderziehung/.

B/ A négy szemeszteres népiskolai tanítóképzés tárgyai az A/-ban felsoroltakon kívül:

a/ speciális didaktikai studiumok: általános népiskolai didaktika /Volksschuldidaktik/, az alsótagozati német-/anya-

nyelvi/ oktatás módszertana, az alsótagozati számtanoktatás módszertana, a valóságismeretek tanításának módszertana /Grundschuldidaktik: Sachunterricht/;

b/ választás alapján elmélyültebb képzés vagy zeneoktatásból vagy képzőművészeti /rajz/ oktatásból vagy műhelymunkából vagy testnevelésből;

c/ további kiegészítő studiumok.

C/ A Hauptschule tanítóit /tanárait/ felkészítő hat szemeszteres képzés tárgyai az A/-ban felsoroltakon kívül:

a/ egyik a következő szaktárgyak közül: német, matematika, élő idegen nyelv;

b/ a Hauptschule-ban a fentiekén kívül tanított valamelyik tantárgynak vagy tantárgycsoportnak megfelelő szaktárgy /szaktudomány/;

c/ a választott két szaktárgynak megfelelő szakmodszertanok.

A Hauptschule tanítóit tehát két szakra készítik fel. Korábban - a már említett munka melletti, tanfolyamszerű képzés keretében - háromszakos tanítókat képeztek. A Hauptschule tanítóinak az akadémiai képzéssel jelentősen megemelkedett színvonalu felkészítését nyilván még színvonalasabbá tette a háromszakos képzésről a kétszakos képzésre való áttérés. Az iskolarendszerről szóló törvény már említett 4. függeléke azt is előírja, hogy a hat szemeszteres képzésben az akadémiáknak együtt kell működniük az egyetemekkel.

D/ A politechnikai tanfolyamra felkészítő képzési program lényegében azonos a Hauptschule-ra felkészítő programmal; a különbség annyi, hogy a második szaktárgy a politechnikai tanfolyam sajátos tantervi igényei szerint választható, mégpedig: a társadalmi és gazdasági ismeretek tanítására vagy a modern gazdaság természettudományi alapjai c. tárgy tanítására vagy a pályaismeret és pályaaorientáció c. tárgykör tanítására felkészítő studium.

A magániskolák

Az osztrák iskolaügyben a magániskolák /nagy többségükben egyházi, főképp katolikus iskolák/ mindig jelentős teret foglaltak el. Az Anschluss után felszámolták őket, vagy háttérbe szorultak. 1945-től visszaszerezték régi pozícióikat. A magániskolák aránya a különböző képzési területeken az 1974/75-ös tanévben a következő volt /ez az arány azóta sem változott lényegesen/:

a/ viszonylag kis teret foglalnak el a 6-15 évesek kötelező iskoláztatásában /népiskola, Hauptschule, politechnikai tanfolyam/; mindössze 153 általánosan képző kötelező iskola /2,7 %-a az összes ilyen intézménynek/ magániskola 820 osztállyal /2,3 %/ 24 448 tanulóval /2,5 %/;

b/ annál nagyobb a szerepük a középiskolai általános képzésben /gimnáziumok, reálgimnáziumok/; 76 általánosan képző középiskola /az összes ilyen intézmény 25 %-a/ magániskola 709 osztállyal /12,4 %/, 20 173 tanulóval /12 %/; közülük 66 egyházi /65 római katolikus, 1 evangélikus/;

c/ a szakképzés bizonyos területein ugyancsak nagy a szerepük a magániskoláknak, főképp a különböző ipari, kereskedelmi egyesületek és kamarák által fenntartott iskoláknak, de egyes szakképzési területeken hagyományosan az egyházi iskoláknak is. Az ipari, műszaki szakiskolák, a kereskedelmi akadémiák és a kereskedelmi szakiskolák jelentős hányadát az említett egyesületek és kamarák, továbbá városok, községek tartják fenn. A katolikus egyháznak főképp un. női és szociális foglalkozásokra felkészítő iskolái vannak: 5 ilyen jellegű szakközépiskolája /a szövetségi állam 13-at tart fenn/ és 68 szakiskolája, ami az ilyen jellegű szakiskolák többsége /az állam 41-et tart fenn/.

d/ Ugyancsak hagyományosan és jellemzően az egyház nagy súlyt helyez arra, hogy pedagógusképző intézményeket tartson fenn. A középfoku óvónőképzők száma Ausztriában 21, ebből 10 a katolikus egyházé. A leányok munkaoktatását végző tanítónő-

ket 13 intézményben képzik, ebből 7 katolikus egyházi intézmény. A népiskolák tanítóit és a Hauptschule tanárait képző 14 pedagógiai akadémiából is 4 a katolikus egyházé, az akadémiai hallgatók csaknem 30 %-a ezekben végzi tanulmányait.

II.

Az előző fejezetben méltattuk az iskolarendszerről hozott 1962-es törvény jelentőségét az osztrák közoktatás történetében. Sok vonatkozásban feltártuk azonban e törvény és a törvény alapján továbbfejlesztett, ma is érvényben lévő iskolarendszer ellentmondásait is. Tekintsünk most ezeken ismételten végig, és térjünk ki még néhány olyan feszítő problémára, amelyet ez az iskolarendszer nem oldott meg, de amelynek megoldására - éppen feszítő volta miatt - szükségképpen megoldásokat kellett keresni.

Az alapvető ellentmondás az volt, hogy ugyanakkor, amikor a törvény demokratikus közoktatáspolitikai elveket deklarált, lényegében átmentette a vagyonos osztályok és vezető rétegek műveltségi monopóliumát őrző, fenntartó régi zsákutcs iskolarendszert. Csak olyan mértékben nyitott tágabb keret a magasabb iskolai végzettség megszerzésének a munkás-páraszt gyermekek számára, amennyire ezt a társadalmi mobilitást a fejlett termelőerőkkel, infrastruktúrával rendelkező polgári demokratikus társadalom munkaerőszükséglete igényelte. Azzal, hogy nem tudta megalkotni a 10-14 évesek egységes iskoláját, számos más nyugateurópai tőkés ország közoktatásától elmaradt. A 8 osztályos általánosan képző középiskola, közülük is elsősorban a gimnázium maradéktalanul az uralkodó osztályok és vezető rétegek privilégiuma maradt, és ez egyben garantálja a főiskolai és egyetemi hallgatóság számukra kedvező szociális összetételét is. Sőt, a 62-es törvény eredetileg a gimnázium és reálgimnázium társadalmilag privilegizált voltát még a korábbi középiskoláé-

nál is jobban körül akarta bátyázni egyrészt a felvételi vizsga meghagyásával, másrészt a tanulmányi idő felemelésével. A középiskolák különböző típusainak egymástól való merrev elkülönültsége sem enyhült. A felső iskola /Hauptschule/ II. tagozata 10 éves kortól a tanulók átlagosan 30 %-a számára eleve lehetetlenné teszi a magasabb tanulmányokat, szinte teljes zsákutcát jelent, aminek egyenes következménye, hogy a gyermekek egy-egy korosztályának több mint 50 %-a vagy az egyéves politechnikai tanfolyamon keresztül vagy - ha egyszer vagy többször megbukott - a 8 évfolyam befejezése /nem feltétlenül sikeres befejezése/ után a mindössze hetenként egy-másfél napos iskolai képzést biztosító szakmai iskolát végzi. Ez a valóság akkor, amikor a tanulás esélyegyenlőségének a megteremtése a lehangzatosabb jelszó, amelyet a haladó gondolkodású közoktatáspolitikusok, neveléstudományi szakemberek és pedagógusok a legkomolyabban gondolnak, és ténylegesen is szeretnének érte tenni valamit, de amelyet azok is hirdetnek, akik az ellenkezőjét akarják.

Az 1962-es törvény nemcsak a régi iskolarendszer társadalmi szelekciós mechanizmusát mentette át, de nem törekedett az iskolák belső oktatási-nevelési szervezetének olyan átalakítására sem, amely a tanulási esélyegyenlőséget csak némileg is elősegithette volna. Nyilvánvaló természetesen, hogy az iskolarendszer és az iskola pedagógiai szervezete szoros összefüggésben van egymással, és ha az iskolarendszerben nem történik lényegi reform, akkor az iskola belső életében sem várhatók lényegi változások. A 62-es reform nem inspirált a tanulók egyéni adottságait, képességeit, indulási szintjét figyelembe vevő differenciált tantervek, oktatási formák, módszerek bevezetésére. Nem ösztönözte a többségében autokratikusnak minősített iskolai légkör, pedagógus-tanuló viszony megváltozását, a tanulók képességeinek kibontakoztatására, a tanulás ösztönzésére alkalmas pedagógiai vezetési stílus meghonosodását.

A belső iskolai élet régi merevségei fennmaradásának legárulóbb jele az iskolai bukások és lemorzsolódások változatlanul nagy aránya. Hermann Schnell kitűnő könyvéből

/Die österreichische Schule im Umbruch, Pädagogik der Gegenwart, Jugend und Volk, Wien - München, 1974/ idézünk:

"A politechnikai tanfolyam látogatásával kapcsolatban végzett számítások során kellett megállapítani, hogy az 1958-as iskolakezdő tanulói évfjártból, amely mintegy 93 ezer tanulót foglal magában, és amely az 1966/67-es tanévben a 9. iskolai évfolyamot végezte, csaknem 35 ezer tanuló vagyis az évfjárt 38 %-a az előző nyolc évben a tankötelesek iskoláinak legfelsőbb évfolyamát nem fejezte be eredményesen, vagy el sem érte. Ha számításba vesszük a gyógypedagógiai iskolák és az általánosan képző középiskolák tanulóit is, bizonyossággal feltételezhető, hogy egy évfjárt összes tanulóinak mintegy 40 %-a 8 év alatt a nyolcadik évfolyamot nem végzi el eredményesen, vagy egyáltalán el sem éri. Még sulyosbitja a helyzetet, hogy az ismétlők 24,1 %-a kétszer és 12,9 %-a háromszor, sőt többször is ismételt osztályt."

/I.m. 66.old./

Az ismétlők aránya tartományonként különböző, akadnak olyan tartományok, ahol az első elemibe iratkozott tanulók 50 %-a 8 év után vagy nem éri el a legfelsőbb osztályt, vagy azt eredménytelenül zárja. "Ez annyit jelent, hogy már az iskolakezdetnél minden második gyermek számára az a prognózis állitható fel, hogy iskolai pályafutása alatt legalább egyszer osztályt ismételt." /I.m. 66.old./

A gimnáziumok és reálgimnáziumok alsó tagozatán is magas maradt a bukási arány. Az 1966/76-os tanévben pl. a tanulók 9,7 %-a vagy átmenet Hauptschule-ba, vagy eredménytelenül fejezte be a tanévet és ismételt. A gimnáziumok, reálgimnáziumok felső tagozatában és a szakképző középiskolákban is viszonylag magas maradt egyrészt a bukottak, másrészt a lemorzsolódottak aránya. Megközelítően pontos számítások szerint 1950-1964 között ezeknek az arányoknak az átlaga a különböző középiskolatisípusokban a következő /lásd i.m.

74. old./

a/ az általánosan képző középiskolákban az 5. osztályba beiratkozottakra vonatkozóan	21,6 %
b/ a középfoku pedagógusképző intézményekben	20,4 %
c/ a kereskedelmi akadémiákban	42,8 %
d/ a műszaki és ipari szakközépiskolákban	32,1 %
e/ a női gazdasági pályákra felkészítő szakközépiskolákban	23,5 %
f/ a népiskolát végzettek felső tagozatu gimnáziumaiban és reálgimnáziumaiban	54 %
g/ a felnőtt dolgozók gimnáziumaiban és re- álgimnáziumaiban	72 %

A vizsgálatok kétséget kizáróan bebizonyították, hogy a bukott és lemorzsolódott tanulók nagy többsége munkás- és parasztgyermek, akiknek már az iskolastartnál jelentkező művelődésbeli hátrányait mind a fennálló iskolarendszer, mind a képzési tartalom, mind az iskolai munka belső szervezete és az oktatás-nevelés vezetési stílusa nem-hogy csökkentené a tanulás éveit folyamán, hanem fokozza.

A 62-es törvénnyel meg nem oldott fenti problémák egyre többet foglalkoztatták a közvéleményt. A problémákra figyelmet felhívó pedagógiai, szociológiai kutatások is egyre sokasodtak. Ilymódon érthető, hogy már a 60-as évek közepétől széleskörű és heves viták bontakoztak ki az osztrák iskolarendszer továbbfejlesztéséről. A vitáknak lendületet adott az a szinte országos méretű követelés, hogy a 62-es törvény által 9 évre felemelt gimnáziumi és reálgimnáziumi képzést újból 8 évre csökkentsék. E követelésnek az osztrák parlament 1969-ben az iskolarendszerről hozott törvényhez fűzött 3. függelékben kompromisszumos formában tett eleget, amennyiben a bevezetett legfelsőbb új osztályt átmenetileg szüneteltette.

A fenti törvényfüggelékkal együtt a parlament felszólította az oktatásügyi minisztert Iskolareformbizottság alakítására a parlamenti Oktatásügyi Bizottság tagjaiból,

a tartományi iskolaügyi hatóságok, a pedagógusok, szülői, nevelésügyi és ifjúsági szervezetek, egyetemi tanárok képviselőiből. Az iskolareformbizottság feladatául a következő kérdések tanulmányozását adta:

- a/ az általános és szakképzés összefüggése
- b/ az oktatás gazdaságossága
- c/ a mai társadalom iskolája helyzetének és feladatainak megfelelő képzési célok, művelődési tartalom és tantervek
- d/ a 10-14 évesek iskolái
- e/ a középiskolai felső tagozat képzési célja, tartalma, típusainak egyszerűsítése
- f/ képességfejlesztés és differenciálás
- g/ korszerű tanítási és tanulási módszerek
- h/ pedagógusképzés és továbbképzés, a pedagógusok bérezése
- i/ az iskolai tanteremhiány
- j/ a képzés kutatása és tervezése.

Az Iskolareformbizottság 1969 augusztus 1-én már megtartotta első ülését. Az előbb felsorolt feladatok egyes csoportjainak megfelelően öt albizottságot hozott létre. A következő években a Reformbizottság rendkívül intenzív munkát végzett. Az albizottságok ülésein és a plenáris üléseken az iskolaügy megújításának minden jelentős aspektusát megvitaták, számos fejlesztési tervet tárgyaltak meg. A bizottság munkájának politikai tartalmát elsősorban politikai összetétele határozta meg. Ausztriában az ilyenfajta bizottságok összetétele mindig tükrözi a politikai pártok parlamenti erőviszonyait, tehát a tárgyalt kérdéseket illetően a legkülönbözőbb - haladó és maradi, valóban reformokra törekvő és csak álreformokat akaró - nézetek csapnak össze. Jelentős szerephez juthattak a bizottság tevékenységében részt vevő szakemberek, tudósok, egyetemi tanárok. A megszülető elhatározások, javaslatok általában kompromisszum eredményei, gyakran olyan módon, hogy az egy-egy kérdésre vonatkozó alternatív javaslatok ki is fejezik a nézetkülönbségeket, érdekellentéteket. Mindez természetesen nem zárja ki bizonyos

kérdésekben a teljes egyetértés lehetőségét.

Az Iskolareformbizottság tevékenységét szakmailag az Oktatási Minisztériumban létrehozott központi munkabizottságok /Zentrale Arbeitsgruppen - ZAG/ segítették, amelyek iskolakísérleti modelleket dolgoztak ki a képzés különböző fokozatai /iskolára való felkészítés, elemi iskola, a 10-14 évesek iskolái, politechnikai tanfolyam, a középiskola felső tagozata/ és a pedagógusképzés számára. Az Iskolareformbizottság ezek megvitatásával készítette elő az iskolarendszerről szóló törvény 4. függelékét, amely törvényesen megalapozta Ausztriában az iskolarendszer és az iskolai belső folyamatok megújítására hivatott kísérleti reformmunkálattot. A parlament 1971 június hó 8-án szavazta meg a törvényfüggelék /4. Schulorganisationsgesetz-Novelle/.

A törvényfüggelék - a reformtörekvések, az iskolarendszer demokratizálásának szerves és fontos részeként - mindenek előtt tartalmazta a gimnáziumi és reálgimnáziumi felvételi vizsga szüneteltetését az 1975-76. tanévig. Ez a felvételi vizsga 10 éves korban valóban a legdurvább, legleplezetlenebb módon fejezte ki, hogy az iskolarendszer a vagyonos és a vezető rétegek művelődési monopóliumának szolgálatában áll. A körülötte folyó vitában a haladó, demokratikus erők és a társadalmi reakciót képviselő erők vívták harcukat. Jellemző - az Iskolareformbizottság egyhangu ajánlása ellenére -, a parlamentben e kérdésben is csak kompromisszum született: a felvételi vizsgának csak a szüneteltetését, nem pedig eltörlését lehetett megszavaztatni. A törvényfüggelék továbbá a gimnáziumi és reálgimnáziumi 9. osztálynak már az előző törvényfüggelékben elrendelt szüneteltetését meghosszabbította. Azóta - a határidők elteltékor - újabb törvényfüggelékek hosszabbítják meg a 62-es törvény fenti módosításait.

A 4. törvényfüggelék legfontosabb, az osztrák közoktatáspolitikai és a neveléstudomány története számára történelmi jelentőségű fejezete az új iskolareformot előkészítő iskolakísérletek törvényes kereteinek kijelölésével, folyamatos végzésük személyi és anyagi feltételeivel foglalkozik.

Ilyen nagyszabású közoktatásügyi és pedagógiai kísérleti folyamat törvényes biztosítására korábban nem volt példa.

Fontosnak tartjuk annak a szervezetnek a bemutatását, amelynek létrehozását a törvényfüggelék elrendelte az iskolakisérletekkel kapcsolatos tudományos feladatok, továbbá az oktatás- és nevelésügy fejlesztését szolgáló egyéb feladatok ellátására. A törvényfüggelék erre vonatkozó szövege a következő:

"A Szövetségi Államnak /Bund/ intézményeket kell létrehoznia, amelyek feladata e szövetségi törvény rendelkezéseinek értelmében az iskolakisérletek tudományos előkészítése, gondozása, ellenőrzése és kiértékelése, továbbá fejlesztési feladatok ellátása az oktatás- és nevelésügy terén, különös tekintettel a teljesítménymérésre, a vizsgamódszerekre, oktatási eszközök kifejlesztésére, tantervalkotásra és a tanulmányok megválasztására vonatkozó tanácsadásra /Schulbahnberatung/. Eme intézményeknek feladataikat egyrészt saját munkatársaikkal, másrészt főiskolákkal, egyetemekkel, különösképpen a Neveléstudományok Főiskolájával /Klagenfurt/ együttműködve kell teljesíteniük. Az intézmények közvetlenül az oktatásügyi miniszter irányítása alá tartoznak."

A törvény értelmében a fent megjelölt feladatok ellátására létrejött intézmény a Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst /a Szövetségi Oktatási és Művészeti Minisztérium Iskolakisérleti és Iskolafejlesztési Központja/.

Az Iskolakisérleti és Iskolafejlesztési Központ szervezeti rendszere a következő:

**Iskolakisérleti és Iskolafejlesztési Központ
Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung**

I. Részleg	II. Részleg	III. Részleg	IV. Részleg
Abteilung I	Abteilung II	Abteilung III	Abteilung IV
Klagenfurt	Graz	Wien	Wien
iskolakisérleti modellek kifej- lesztése - a ki- sérleti iskolák gondozása	ellenőrzési és értékelé- si vizsgálá- tok tervezé- se és megva- lósítása	kísérletek az általánosan képző közép- iskolákban	információ és dokumentáció

A fenti szervezeti séma egyrészt azt mutatja, hogy a klagenfurti részleghez tartozik minden iskolakisérlet az általánosan képző középiskolákban /gimnáziumokban, reálgimnáziumokban/ szervezett kísérletek kivételével. Ez utóbbiak ugyanis a Bécsben működő III. Részleg feladatkörébe tartoznak, amely tulajdonképpen egy korábbi központi munkacsoport továbbélése /Zentrale Arbeitsgruppe für die ANS-Schulversuche/. Másrészt mutatja azt a tudatos törekvést, hogy a kísérleti modellek kidolgozását, a kísérletek tervezését, előkészítését és megvalósítását szétválasszák a kísérlet értékelésétől, amely utóbbi a Graz-i részleg feladatköre. Az iskolai modellkísérletek nemzetközi tapasztalatai alapján ugyanis az az álláspont alakult ki, hogy az eredmények pártatlan, valóban objektív megállapítása érdekében e két kutatási területet szervezetileg célszerű különválasztani.

A törvény meghatározta az iskolakisérleti folyamat főbb fázisait, a kísérleti iskolák kijelölésének módját, a kísérlet mennyiségi és időkereteit. Idézzük a törvény szövegét:

"Az iskolakisérletek megalapozása érdekében kísérleti terveket /Schulversuchspläne/ kell kidolgozni, amelyek leírják az egyes iskolakisérletek célját és megvalósításuk részleteit. A terveket az Oktatási Minisztérium hagyja jóvá."

Az iskolakisérletek megvalósításához az illetékes tanulmányi iskolatanács /kollégium/ kérelmére az oktatási miniszter engedélye szükséges; e kérelmet magániskoláknál az

iskolafenntartó nyújtja be. Olyan állami iskolák esetében, amelyek közvetlen felügyeleti hatósága az Oktatási Minisztérium /Bundesschulen/, a kísérlet kérelmezője az iskolaigazgató, magániskolánál az iskolafenntartó. Az oktatási miniszter az iskolakísérletet csak akkor engedélyezheti,

a/ ha megvalósítása a fentiek értelmében kidolgozott iskolakísérleti terv szerint történik,

b/ ha adva van az iskolakísérlet összehasonlíthatósága más iskolakísérletekkel, illetve a fennálló iskolaszervezettel, és

c/ ha a kísérlet tudományos gondozása és értékelése biztosított.

A tartományi iskolatanácsoknak és az Oktatási Minisztériumnak ügyelniük kell arra, hogy azonos iskolakísérleti terv szerint különböző jellegű településeken, különböző nagyságú iskolákban és olyan feltételek között folyjanak iskolakísérletek, amelyek lehetővé teszik az iskolakísérleti eredmények átvihetőségének megítélését a Szövetségi Köztársaság egész területére.

Az iskolakísérletben részt vevő tanítók /tanárok/ segítségével /felkészítés, folyamatos konzultáció/ és az Oktatási Minisztériummal való együttműködés szavatolására tudományosan felkészült iskolakísérleti patronálókat /Betreuer/ kell megbízni. Amennyiben a kísérlet igényli, azonos jellegű iskolákat és osztályokat kell kijelölni kontroll-iskoláknak és -osztályoknak. Az iskolakísérletek eredményeit a kísérleti terv alapulvételével, adott esetben a kontroll-iskolákkal, illetve -osztályokkal történő összehasonlítás útján kell értékelni, és az eredményeket az Oktatási Minisztériumnak nyilvánosságra kell hoznia."

A törvény szerint az iskolakísérletek az 1971/72-es tanévtől az 1979/80-as tanévig kezdek /a pedagógiai akadémiákon az 1975-76-os tanévig/, és felmenő rendszerben kell vezetni őket. Az iskolára felkészítő osztályokat és az elemi iskolai idegennyelvi előképzést illető kísérlet számszerű korlátozás alá nem esik. Ugyancsak kísérletet folytat-

hat minden pedagógiai akadémia, amennyiben a kísérlet az illető tartomány pedagógusszükségletének kielégítését nem akadályozza. Valamennyi többi iskolakísérlet a megfelelő iskolatípusok 10%-ában /tartományonként/ szervezhető.

A törvény meghatározza a különböző iskolafokokban és iskolatípusokban végzendő iskolakísérletek tárgyát, tartalmi lényegét. Befejezésül most ezt ismertetjük.

Iskolára felkészítő kísérleti osztályok /Vorschulklassen/

Az iskolára felkészítő osztályok feladata olyan iskolaköteles gyermekek iskolaelettséghez segítése, akiket az iskolakötelezettségről szóló 1962-es törvény értelmében iskolaelettlenség miatt felmentettek az iskolalátogatás alól, de gyógypedagógiai intézményekbe nem kell utalni őket.

Elemi iskola /Grundschule/

1. Az elemi iskola 3. és 4. évfolyamában egyes tantárgyakból a tanulókat teljesítményeik alapján teljesítménycsoportokba /Leistungsgruppen/ kell szervezni. Ezeket az osztályon belül vagy párhuzamos osztályok tanulóiból kell megalakítani.

2. Ugyancsak a 3. és 4. évfolyamon ki kell próbálni egy élő idegen nyelv tanítását.

A 10-14 évesek iskolái

1. A 10-14 évesek számára iskolakísérleteket kell szervezni az additív közös iskola /Additive Gesamtschule/, az orientációs fokozat /Orientierungsstufe/ és az integrált közös iskola /Integrierte Gesamtschule/ kipróbálására.

2. Az additív közös iskola a Hauptschule és az általános képző középiskola közös épületben és közös vezetés alatt történő működtetése, ami megkönnyíti az átmenetet a

Hauptschuleből az általánosan képző középiskolába.

3. Az orientációs fokozat a Hauptschule és az általánosan képző középiskola 1. és 2. osztályának közössé tétele.

4. Az integrált közös iskola a Hauptschule és az általánosan képző középiskola 1-4. osztályának teljes egységesítése.

5. Mind az orientációs fokozatban, mind az integrált közös iskolában egyes tantárgyakból a tanulókat teljesítményeik alapján teljesítménycsoportokba kell szervezni vagy az osztályon belül vagy párhuzamos osztályok tanulóiból. A magasabb teljesítménycsoportba való jutást és az alacsonyabb teljesítménycsoportokba történő áthelyezés megakadályozását segítő foglalkozásokkal /Förderkurse/ kell előmozdítani. A magasabb teljesítménycsoportba kerülésnek különös jelentőséget kell tulajdonítani. A teljesítménycsoportok felállításával összekapcsoltan megengedhető a tanulóknak tagozatokba /Klassenzüge/ való besorolása is. Ebben az esetben a legmagasabb teljesítménycsoport az általánosan képző középiskola színvonalának, a legalacsonyabb teljesítménycsoport a Hauptschule II. tagozatának felel meg.

6. Az orientációs fokozatból a Hauptschule vagy az általánosan képző középiskola 3. osztályába való feljutást azoknak a rendelkezéseknek értelemszerű alkalmazása szabályozza, amelyeket az iskolarendszerről alkotott 62-es törvény vonatkozó paragrafusai tartalmaznak. /A Hauptschule I. tagozatába vagy az általánosan képző középiskolába való bejutás feltétele a főbb tárgyakból jó tanulmányi eredmény elérése és a tantestület nyilatkozata a tanuló alkalmasságáról./ Az integrált közös iskola negyedik osztályában kapott átlagosan jó eredményű osztálybizonyítvány ugyanolyan továbbtanulási jogokkal ruházza fel a tanulót, mintha a Hauptschule I. tagozata negyedik osztályát végezte volna el hasonló eredménnyel, vagy mintha egy általánosan képző középiskola negyedik osztályát fejezte volna be.

A politechnikai tanfolyam

1. A politechnikai tanfolyamon is ki kell próbálni a tanulók teljesítménycsoportokba történő szervezését teljesítményeik alapján németből, matematikából és műszaki rajzból. Itt is segítő csoportokat kell működtetni egyrészt a magasabb teljesítménycsoportba való feljutás, másrészt az alacsonyabba sorolás elkerülése érdekében.

2. A politechnikai tanfolyam kísérleti tantervét úgy kell kialakítani, hogy a heti összóraszám egy részében a tanulók különböző tantárgycsoportok és egyes tantárgyak között választhassanak.

Általánosan képző középiskolák

1. Kísérleteket kell végezni az általánosan képző középiskolák felső tagozatának és az általánosan képző középiskola 8 évfolyamu formájának megreformálására. A reformnak szem előtt kell tartania az általánosan képző középiskola felsőfoku tanulmányokra felkészítő funkcióját.

2. Az általánosan képző középiskola felső tagozatában /mind a nyolc évfolyamu formában, mind az önálló felső tagozatos formában/ a hagyományos évfolyamosztályokat váltsa fel teljes egészében vagy részben egyes tantárgyakból a tantervileg meghatározott fokozatok rendszere, amelyek időtartama egy tanévnél kevesebb is lehet. Olyan tanulók, akik egy ilyen fokozat tananyagának ismeretéről bizonyosságot tesznek, az illető fokozatot átugorhatják. A tantervet továbbá úgy kell alakítani, hogy a heti összóraszám egy részében a tanulók különböző tantárgyak és tanulmányi programok között választhassanak. Az érettségi vizsgát teljes egészében vagy részben megosztva lehessen letenni úgy, hogy a tanulók az egyes tantárgyak tanulásának befejező évében vizsgázhassanak.

3. Az általánosan képző középiskolák alsó tagozatain

segítő /felzárkóztató/ foglalkozásokat kell szervezni gyenge teljesítményű tanulók számára. A felsőtagozaton egyes tárgyakból teljesítménycsoportokat kell szervezni. Minden olyan kötelező tárgyból, amelyet nem teljesítménycsoportokban oktatnak, a tanítást a 8. osztály első félévében be kell fejezni. Már ebben az időpontban érettségi vizsgát tehetnek azok a tanulók, akik legalább két kötelező tárgyból a legmagasabb teljesítménycsoportban jó teljesítményt mutattak fel, és a többi kötelező tárgyat is átlagosan jó tanulmányi eredménnyel tanulták. A többi tanulónak még egy félévig részt kell vennie a teljesítménycsoportokban tanított tárgyak oktatásában.

4. A felső tagozatban is szervezni kell segítő csoportfoglalkoztatást. A választott tárgyak rendszere azt kívánja, hogy gondoskodás történjék a tanulók számára folyamatos tanácsadásról /laufende Beratung/.

Az iskolarendszerről hozott törvény 5. függeléke /1975/ meghatározta a szakképzésben folytatandó reformkísérletek tartalmi körvonalait. Ezek a következők:

Teljesítménycsoportok a szakmai iskolákban
/Berufsschule/

Egyes tárgyakból a szakmai iskolákban teljesítménycsoportokat kell szervezni, és a fentieknek megfelelően segítő foglalkozásokat is rendszeresíteni kell.

Tanfolyamok átmenetek elősegítésére

Tanfolyamokat kell szervezni olyan személyek számára, akik eredményesen elvégezték a 8 évfolyamu alaptanulmányokat, és eredményesen letették a szakmunkásvizsgát. A tanfolyam feladata a felkészítés a tanulmányok folytatására az azonos vagy hasonló szakirányú szakközépiskola 3. osztályában. A tanfolyam egy vagy két szemeszteres, eredményes elvégzése felvételi vizsga nélkül jogosít a továbbtanulásra.

Eredményes elvégzése szakközépiskolai végzettséget adó más képzési formákban vagy felnőttek szakközépiskolájában való továbbtanulásra is jogosít. Az átmenetet segítő tanfolyam ezek szerint egyenlő értékű az azonos vagy hasonló szakirányú szakiskola /berufsbildende mittlere Schule/ elvégzésével,

Tantervcsoporthoz a középfokú szakképző iskolákban /szakiskolákban/

A négyéves szakiskola 4. osztályában, de esetleg már a 3. osztályban is, a hároméves szakiskola 3. osztályában vagy már 2. osztályában is két tantervcsoporthoz lehet alkotni. Az egyik tantervcsoporthoz azt a feladatot kell teljesíteni, amelyet az illető szakiskolára vonatkozóan az érvényes rendelkezések megállapítanak. A másik tantárgycsoportnak olyan ismeretek közvetítése a feladata, amelyek egy négyéves vagy egy hároméves szakiskola elvégzése után lehetővé teszik a továbbtanulást az azonos vagy hasonló szakirányú szakközépiskola 4. vagy 3. osztályában felvételi vizsga nélkül /kétszakaszos képzés/.

Kiegészítő tanfolyamok

Az ilyen tanfolyamoknak az a feladata, hogy a szakiskolát végzettek számára lehetővé tegye a szakközépiskolai végzettség megszerzését; lehetnek 4 vagy 6 szemeszteresek.

Speciális tanfolyamok

Speciális tanfolyamokat kell szervezni a különböző szintű szakmai képzettség /szakközépiskolai, szakiskolai képzettség, szakmunkásképesítés/ kiegészítésére, egy bizonyos területen speciális képzettség megszerzésére. A tanfolyamok maximálisan 6 szemeszteresek lehetnek.

Kollégiumok /Kollegs/

A kollégiumoknak az a feladata, hogy általánosan képző középiskolákban eredményesen érettségizettek vagy más szakirányú szakközépiskolában eredményesen érettségizettek számára szakközépiskolai végzettséget biztosítson.

Tanfolyamok munkába állók számára

A fenti tanfolyamok munkában állók számára is szervezhetők a tanfolyam formájától /levelező, esti, televíziós adásokkal segített képzés/ függően meghosszabbított tanulmányi idővel.

X X X

Az elmúlt évtizedben a reformmunkálatok erőteljesen kibontakoztak Ausztriában, az ismertetett kísérleti szervezet hatalmas munkát végzett. A reformmunkálatok eredményeinek ismertetésére azonban egy következő tanulmányban kerül sor.

FüggelékAz iskolaügyet jellemző adatok az 1979/80-as tanévbenA 10-14 évesek iskolatípusaiba járók arányai

Gimnázium Reálgimnázium	Hauptschule	Közös iskola /Gesamtschule/	Népiskola	Egyéb iskolák
20,6 %	68,3 %	7,4 %	0,24 %	3,4 %

A politechnikai tanfolyam tanulóinak létszáma és aránya az évjáratban

Létszám: 36328

Arány: 27,97 %

Az általánosan képző középiskola 6. osztályába járók létszáma és aránya az évjáratban

Létszám: 18769 - ebből fiú 8893, leány 9876

Arány: 14,03 %

A szakmai iskola első osztályába járók létszáma- és aránya az évjáratban

Létszám: 64053

Arány: 47,87 %

Az 1 évfolyamu háztartási szakiskola tanulói létszáma

Létszám: 4728

A szakiskolák második osztályába járók létszáma és aránya az évjáratban

Létszám: 17313

Arány: 12,94 %

A szakközépiskolák második osztályába járók létszáma és aránya az évjáratban

Létszám: 15608

Arány: 11,67 %

Pedagógusképző szakiskolák második osztályába járók létszáma és aránya az évjáratban

Létszám: 1438

Arány: 1,07 %

Jegyzetek

1. A tanulmányban szereplő törvények, rendeletek hivatalos szövege az alábbi műben található:

Kövesi-Jonak: Das österreichische Schulrecht. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1976.

A törvéyszövegeket, rendeleteket magyarra a tanulmány szerzője fordította.

2. A tárgyalt korszak közoktatásügyi helyzetére vonatkozóan alapvető információkat adnak a következő művek:

a/ Hermann Schnell: Die österreichische Schule im Umbruch. Pädagogik der Gegenwart. Jugend und Volk, Wien-München, 1974.

b/ Die österreichische Schule 1945 bis 1975. Herausgegeben von Othmar Spachinger-Hans Spreitzer-Karl Stretenovic. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1975.

3. A statisztikai adatok az Osztrák Iskolastatisztika /kivonatok/ köteteinek sorozatából valók /Österreichische Schulstatistik-Auszüge/, amelyeket minden tanévre vonatkozóan az Oktatási Minisztérium ad ki az Osztrák Központi Statisztikai Hivatallal együttműködésben /Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst unter Mitwirkung des Österreichischen Statistischen Zentralamtes/.

Дердь Агоштон

Формирование системы всеобщего образования в Австрии
с 1962 по 1972 гг.

Статья рассматривает вопросы 10-летней истории ныне существующей системы всеобщего образования в Австрии, которая была принята и введена в действие Schulorganisationsgesetz в 1962 году.

Работа в первую очередь показывает значение указанного закона в истории всеобщего обучения в Австрии. Это первый такой закон, который от основной школы /*Grundschule*/ до академии стремится охватить все типы общеобразовательных /*allgemeinbildend*/ и профессиональных /*berufsbildend*/ школ и объединить их в единую систему. Далее статья подробно рассматривает цель, место и роль подготовки во всех общеобразовательных и профессиональных типах школ внутри школьной системы и показывает также формирование этих типов школ в указанный период.

Работа вскрывает противоречия между законом и школьной системой, развитой на основе этого закона. Основное противоречие: закон провозглашал демократические политико-образовательные принципы, но по сути дела, он сохранил старую, зашедшую в тупик школьную систему, сохраняющую и поддерживающую монополию на образование имущих и ведущих классов, слоев. Этот вывод подтверждается анализом статистических данных дела образования. Однако, он не ставит под сомнение, а, напротив, подробно демонстрирует неоспоримые факты демократизации.

Статья указывает на то, что нерешенные законом 1962 г. проблемы все в большей степени занимают австрийскую общественность. Таким образом, понятно, что уже с середины 60-х годов вспыхнули горячие и обширные споры о необходимости дальнейшего усовершенствования австрийской школьной систе-

мы и проведения ее внутренней реформы. Статья знакомит с Novelle - 3. и 4. Schulorganisationsgesetz, сформированных в результате этих дискуссий, с которыми началась и в 70-х годах развернулась широкая деятельность школьных реформ и последовали школьные эксперименты, предназначенные для подготовки новой школьной системы.

György Ágoston:

Die Entwicklung des Unterrichtswesens in Österreich 1962 - 1972

Die Studie behandelt die zehnjährige Geschichte des heute noch bestehenden österreichischen Unterrichtssystems, das durch das 1962 verabschiedete Schulorganisationsgesetz ins Leben gerufen wurde.

Vor allem würdigt die Studie die Bedeutung dieses Gesetzes in der Geschichte des Unterrichtswesens von Österreich. Das ist das erste Gesetz, das bestrebt ist, alle allgemeinbildenden und berufsbildenden Schultypen von der Grundschule bis zur Akademie umzufassen und in ein einheitliches System einzugliedern. Ein weiteres wichtiges Bestreben ist die Demokratisierung des Unterrichtswesens, wie das auch die Zeit erfordert.

Die Studie behandelt im weiteren ausführlich das Bildungsziel des allgemeinbildenden und des berufsbildenden Schultyps, ihren Status im Schulsystem und stellt die Entwicklung dieser Schultypen in der behandelten Zeitspanne dar.

Die Studie erörtert die Widersprüche des Gesetzes und des auf der Grundlage des Gesetzes weiter entwickelten Schulsystems. Der grundlegende Widerspruch besteht im folgenden: Das Gesetz hat demokratische Prinzipien deklariert, es hat aber im wesentlichen das alte Sackgassen - Schulsystem überrettet, in dem das Bildungsmonopol der leitenden, wohlhabenden Klassen und Schichten nach wie vor erhalten blieb. Diese Folgerung wird in der Studie durch statistische Angaben des Unterrichtswesens belegt. Zugleich werden auch die unbestreitbaren Tatsachen der Demokratisierung anerkannt, diese werden sogar ausführlich behandelt.

Die Studie weist darauf hin, dass die vom Gesetz 1962 ungelösten Probleme die öffentliche Meinung in Österreich immer mehr beschäftigt haben. So ist es verständlich, dass sich schon ab Mitte der sechziger Jahre heftige Diskussionen in breitem Kreis über die Notwendigkeit der Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems und der inneren Schulreform entflammten. Die Studie erörtert das als Ergebnis dieser Diskussionen verabschiedete 3. und 4. Schulorganisationsgesetz - Novelle, das den Beginn der sich in den siebziger Jahren entfalteten grossangelegten Schulreformtätigkeit bedeutete, und auch die Versuche zur Schulreform nahmen ihren Anfang, die das neue Schulsystem vorzubereiten haben.

MINIMÁLIS ELEMSZÁMU EKVIVALENS TESZTEK
KIVÁLASZTÁSA

Hunya Péterné

Pedagógiai, pszichológiai mérőeszközök készítésekor gyakran merül fel az a kérdés, hogy a kutatások során alkalmazott és eredményesnek bizonyult tesztek közül az általános használatbavétel előtt hogyan lehetne olyan optimális mérőeszközt létrehozni, amely jó közelítéssel azt méri amit az eredeti teszt, de lehetőség szerint a legkevesebb kérdéssel /elemmel/. Különösen élesen jelentkezik ez a probléma a nagyméretű, egy-egy területet /tananyag, művelési képesség, fogalomrendszer stb./ teljesen lefedő teszt esetén, amikor a mérés több /esetenként több tíz/ órát is igénybe vehet. Ezért az ilyen teszt használata mérőeszközként gyakorlatilag lehetetlen. A probléma megoldása nem csak elméleti, de gyakorlati szempontból is fontos. A nagyméretű tesztből kell megszerkesztenünk azt az optimális mérőeszközt, mely az eredetiből maximális információt tartalmaz, de a lehető legkevesebb számú elemmel. Megállapodás szerint a továbbiakban maximális információt nyujtónak tekintjük a rövidített tesztet akkor, ha korrelációja az eredeti tesztrel megfelelően magas. A feladat megoldásánál abból indultunk ki, hogy a teszteknek vannak olyan elemcsoportjai, mely csoportok különböző, egymástól független dolgokat mérnek, de a csoportokon belül az elemek közel azonos dolog /fogalom, képesség, tudásszint stb./ mérését célozzák. Ezek a csoportok viszonylag jól elkülöníthetők egymástól empirikusan is a tesztelemzés során. Ezen információkat is felhasználjuk az optimalizálás során.

Ugyancsak a tesztek általános használatbavétele előtt - az optimalizálás mellett - felmerül egy másik lényeges probléma is, mégpedig az, hogy lehetséges-e több, egymással ekvivalens teszt megszerkesztése ugyanabból az alaptesztből kiindulva, és ha igen, milyen módszerrel. Az optimalizálttal ekvivalensnek tekintünk egy tesztet, ha az eredeti teszt főbb strukturáját meghatározó csoportok mind-

egyikéből tartalmaz elemet /kérdést, feladatot/ és /ezen teszt/ korrelációja az eredetivel ugyanolyan, mint az optimalizálté.

Az optimalizációs eljárást két művelleti képességet vizsgáló szubteszten mutatjuk be, nevezetesen: egy logika teszt tagadás résztesztjén és egy rendszerezési képességet minősítő teszt verbális rendszerezés szubtesztjén. Elöljáróban röviden szólnunk erről a két tesztről. A JATE-n több éve folynak kutatások azzal a céllal, hogy feltárják a művelleti képességek strukturáját /Nagy, 1983 /. Mérőeszközök készültek, hogy segítségükkel mérhető legyen a művelleti képességek kialakulási folyamata az egymást követő korosztályokban. A kutatások nem egyes kiragadott művelleti képességek megismerésére irányulnak, hanem azok teljes rendszerére. Az eddigiek alapján úgy vélhető, hogy a művelleti képességeknek négy nagy relative önálló, de egymással sok szálon összefüggő rendszere van. Ezek a következők:

- logikai képességek,
- rendszerezési képességek,
- kombinatív képességek,
- bizonyítási képességek.

Az első háromhoz készített mérőeszközökkel /tesztekkel/ három korcsoportban folytak mérések. A legnagyobb létszámu a középső korcsoport volt /8. osztályosok/ és 626 tanulóra terjedt ki. A jelen cikkben bemutatott eljárások e korcsoport adataira támaszkodnak. Mivel célunk most nem az optimalizált /és velük ekvivalens/ tesztek létrehozása és ismertetése két résztesztet választottunk ki, hogy ezeken demonstráljuk a módszerek lényegét. E két részteszt az előbbiekben már említett tagadás és verbális rendszerezés szubteszt volt. Az első a logikai, a második pedig a rendszerezési művelleti képességek rendszeréhez tartozik. Megjegyezzük, hogy elemzéseinkben nem a végleges, hanem egy a kutatás során alkalmazott változatot használtunk. Bár ténylegesen részteszteket vizsgáltunk, a továbbiakban a rövidség kedvéért - mivel ez félreértéshez nem vezethet - a "részteszt" kifejezés helyett a "teszt" megnevezést használjuk.

A tesztek belső szerkezete

Annak ellenére, hogy egy-egy teszt a rendszeren belül már valamilyen specifikus, fogalmilag jól körülhatárolt műveleti képességre vonatkozik és ezért e szempont szerint homogénnek tekinthető a többi teszthez való viszonyát tekintve, önmagában véve mégis meghatározott struktúrát takar. E struktúra a teszt elemeinek olyan csoportokba sorolását jelenti, amelyeket az jellemez, hogy egy-egy csoporton belül egymással fogalmi, illetve a mérésekkel igazolható empirikus kapcsolatban vannak. A fogalmi csoportosítás már lényegében a teszt kialakításának szakaszában megtörténik, hiszen az elemek nyilvánvalóan nem véletlenszerűen kerülnek a tesztbe. A tesztbe tartozó elemek, illetve a szándékosan belevitt fogalmi struktúra a kísérleti mérések szakaszában természetesen jelentős változásokon, módosulásokon mehet keresztül. Végső formában a fogalmi struktúrának meg kell egyeznie az empirikus struktúrával. Empirikus struktúrán a tesztben szereplő elemek olyan csoportosítását értjük, amelyben az egyes csoportokhoz tartozó elemek egymással szoros sztochasztikus kapcsolatban állnak a mérési eredmények alapján, a különböző csoportokba tartozó elemek pedig statisztikusan közel függetlenek. Az empirikus struktúra feltárására több egymástól eltérő, egymást kiegészítő módszer ismeretes. A "Többváltozós vizsgálati módszerek alkalmazási lehetőségei a pedagógiai jelenségek vizsgálatában" című cikkben /Hunyáné, 1982/ három alapvető módszert mutattunk be egy pszichológiai mérés eredményeinek elemzése kapcsán. Ezek közül itt most a két tesztre a többdimenziós skálázás /multidimensional scaling/ módszerét alkalmaztuk. Ennek lényege az, hogy két /három vagy több/ dimenziós térben helyezik el a teszt elemeit a köztük lévő statisztikus kapcsolat alapján, megadva az elemeknek megfelelő pontok koordinátáit. Ezen adatok alapján a pontok síkvetületeit egy-egy kétdimenziós koordinátarendszerben ábrázolva az elemek csoportjai, illetve egymáshoz való viszonyuk igen

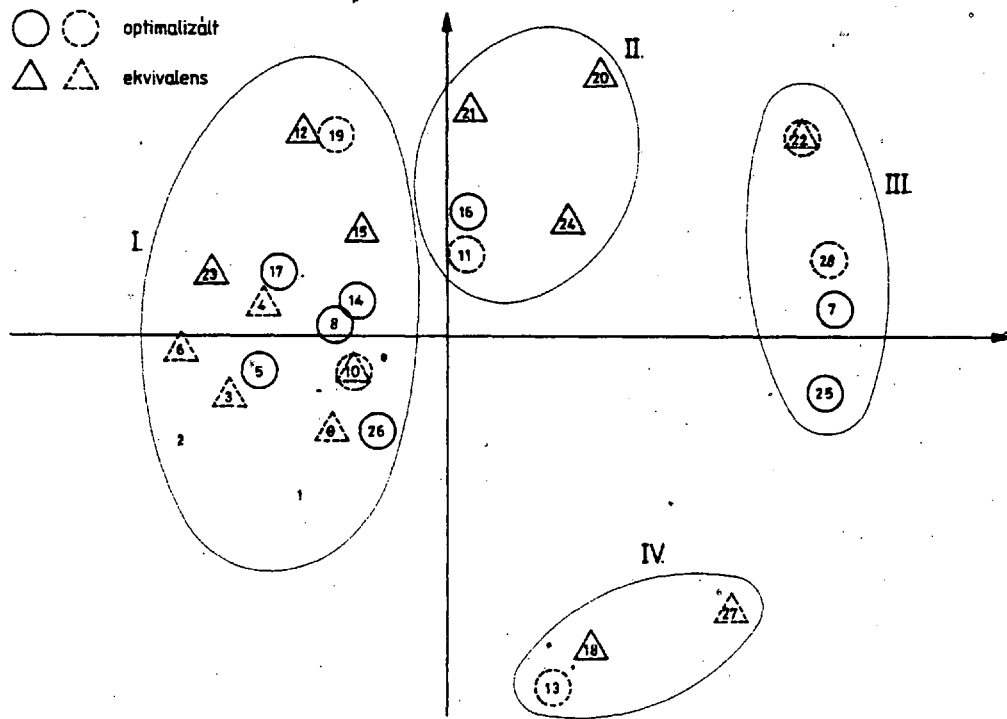
szemléletesen jelenik meg, vizuálisan is nyilvánvalóakká válik számunkra.

Ellenőrzésképpen a tagadás tesztre faktoranalízist is végeztünk, és ez jelenlegi célkitűzésünket tekintve ugyanarra az eredményre vezetett, mint a többdimenziós skálázás. A szokásostól eltérően ennek most nem számszerű eredményeit közöljük, hanem - a könnyű összevethetőség érdekében - a faktorsúlyokat ábrázoljuk grafikusan.

A tagadás teszt 28 elemet tartalmaz, melyek egy egyszerű kijelentőmondat /"Éva ír."/ tagadással képzett különböző változatait tartalmazzák. A tanulók feladata az volt, hogy megállapítsák, a változatok azonosak-e vagy egymás tagadásai.

A többdimenziós skálázásnál két és háromdimenziós megoldást is meghatároztunk, de mivel ezek nem térnek el lényegesen egymástól és a kétdimenziós könnyebben áttekinthető, ezt szemléltetjük az 1.sz. ábrán. A számításokhoz az OSIRIS programcsomag MDSCAL programját használtuk fel. A háromdimenziós megoldás ugyan finomabban mutatja az I és II-vel jelölt csoportok szétválását, de ez felismerhető és jól szemléltethető a kétdimenziós ábrán is. A 28 elemet négy csoportba sorolhatjuk, amelyek rendre 16, 5, 4 és 3 elemet tartalmaznak. A csoportokat az ábrán I, II, III, és IV-gyel jelöltük. Bár feladatkitűzésünk szempontjából a csoportok tartalma /a fogalmi struktúra/ közömbös, mégis érdemes megjegyezni azt, hogy az I és II csoportok az egyszerűbb változatokat tartalmazzák, a III és IV csoportokban pedig olyan bonyolult változatok fordulnak elő, amelyekben három tagadás van, közülük kettő az állítmányra, egy az alanyra vonatkozik. Ezen túl jellemző az, hogy a helyes válaszok gyakorisága az egyes csoportokban közel azonos és csoportonként lényegesen különböző /1.sz. táblázat/.

TAGADÁS TESZT SZERKEZETE (többdimenziós skálázás)



1. sz. ábra

A helyes válaszok arányának alakulása a tagadás
teszt strukturális egységeiben

Csoport	Elemek száma	Minimum	Maximum	Átlag
I	16	66	90	77,75
II	5	62	71	64,80
III	4	40	47	42,50
IV	3	49	50	49,33

1.sz. táblázat

A faktoranalízisben a háromtényezős megoldás /amely ugyan mindössze 32 % varianciát magyaráz meg /már világosan mutatja a többdimenziós skálázásnál is jelentkező négy csoportot. A második és harmadik faktor síkjában jól látható ennek az empirikus strukturának a megjelenése /2.sz. ábra/. A faktorkép előállításához az MLIFO4 programot használtuk.

A helyes válaszok arányának alakulása a verbális
rendszerezés teszt strukturális egységei-
ben

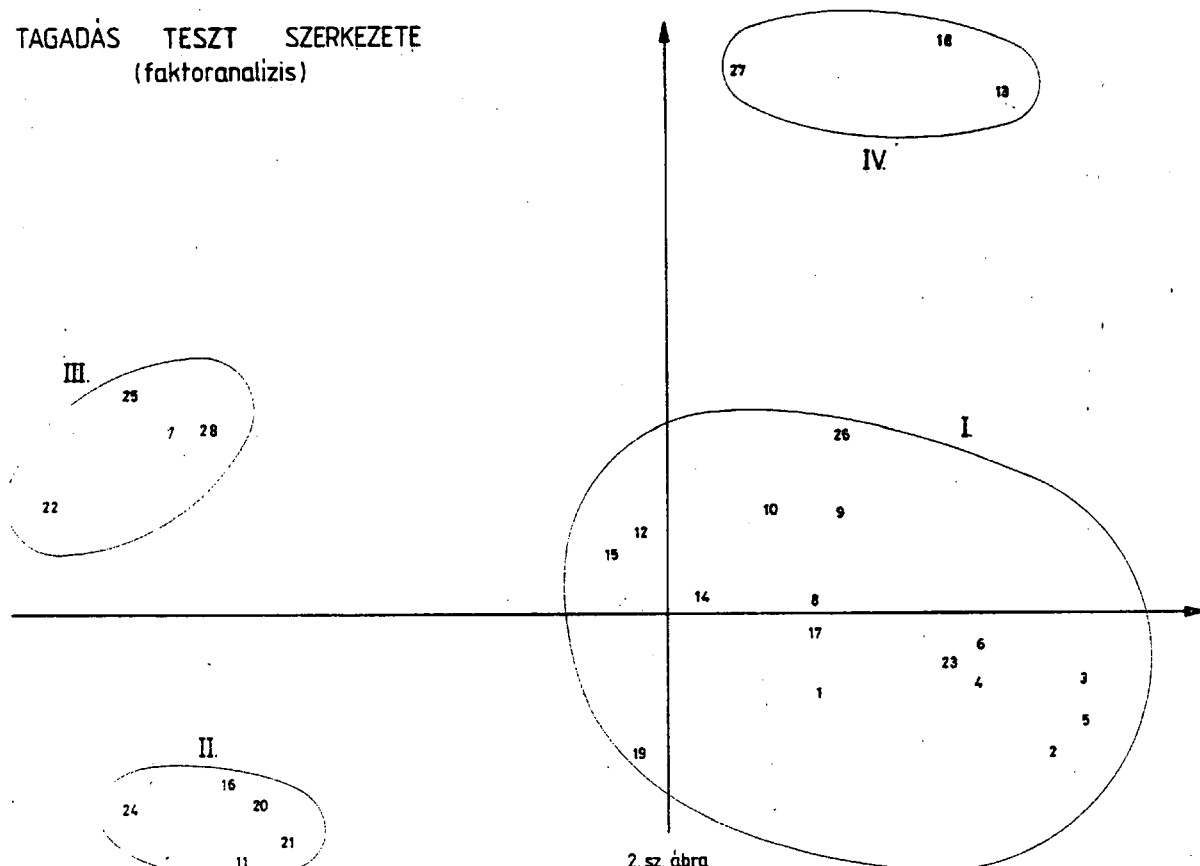
Csoport	Elemek száma	Minimum	Maximum	Átlag
I	8	77	87	80,12
II	4	55	64	60,25
III	2	31	37	34,00
IV	6	5	43	21,83

2.sz. táblázat

A verbális rendszerezés tesztben ugyancsak négy csoportot találtunk /a strukturális egységek számának egyezése a két

TAGADÁS TESZT SZERKEZETE (faktoranalízis)

77



2. sz. ábra

tesztben csak a véletlen műve!/. Ezek a 3.sz. ábrán szemléltetett csoportok tökéletes egységben vannak a részteszt fogalmi /és ebből eredő formai/ szerkezetével. Jól elválnak egymástól a halmazműveleti és a definiálási feladatok, valamint az előbbieken belül is az egyesítési, a felosztási és a metszetképzési elemek. Az egyes csoportok elemeire kapott helyes válaszok arányának alakulását a 2.sz. táblázat mutatja.

Elemiszámra optimalizált teszt meghatározása

A tesztben nyújtott tanulói összteljesítményt az elemekre adott pontértékek összegével jellemezzük. Jelölje $x_1^T, x_2^T, \dots, x_{28}^T$ a tagadás, $x_1^V, x_2^V, \dots, x_{20}^V$ a verbális rendszerezés teszt elemeire adott pontértékeknek megfelelő véletlen változókat, T^T és T^V pedig a tesztenkénti összteljesítményt. Ekkor formálisan:

$$T^T = \sum_{i=1}^{28} x_i^T \quad \text{és} \quad T^V = \sum_{i=1}^{20} x_i^V$$

Bár önmagában sem a huszonnyolc, sem a husz elemű feladat nem okozna nehézséget a mérés során, ha a műveleti képességek teljes rendszeréről kívánunk információt kapni, a megoldandó elemi feladatok száma olyan nagy lesz, hogy a mérés elfogadható időn belül nem kivitelezhető. Éppen ezért a tesztek elemeinek számát csökkentenünk kell a gyakorlati alkalmazhatóság érdekében úgy, hogy a kapott információ azért ne csökkenjen lényegesen. Valamilyen csökkenést - általános esetben - mindenképpen meg kell engednünk.

Ez más szavakkal azt jelenti, hogy az

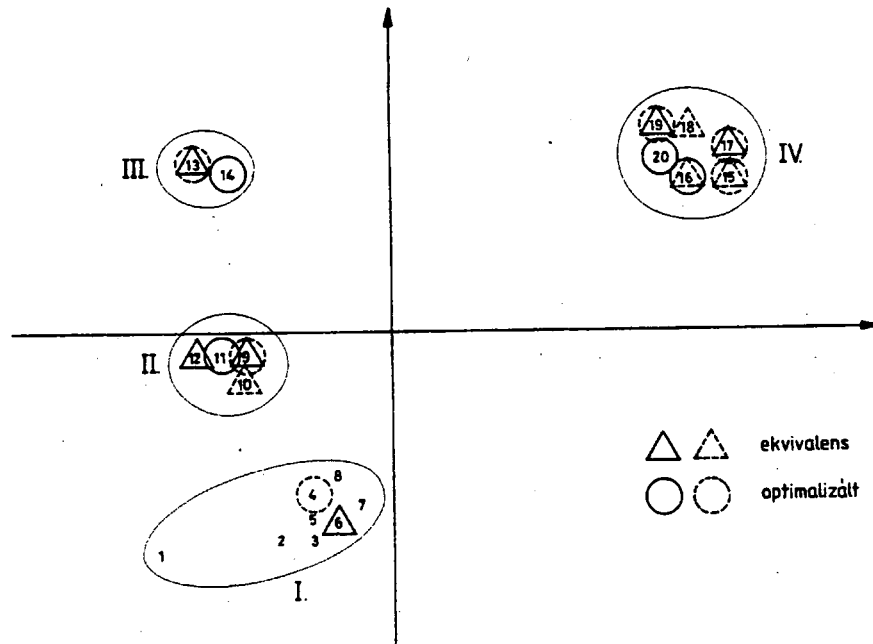
$$X^T = \{ x_1^T, x_2^T, \dots, x_{28}^T \}$$

illetve az

$$X^V = \{ x_1^V, x_2^V, \dots, x_{20}^V \}$$

halmazokból olyan részhalmazokat kell kiválasztanunk, melyekben szereplő változók felhasználásával a T^T és T^V tel-

VERBÁLIS RENDSZEREZÉS TESZT SZERKEZETE (többdimenziós skálázás)



3. sz. ábra

jesítmények statisztikai értelemben jól becsülhetők. Formálisan fogalmazva, keressük azon

$$X_{\text{opt.}}^T = \{ x_{i_1}^T, x_{i_2}^T, \dots, x_{i_t}^T \}$$

és

$$X_{\text{opt.}}^V = \{ x_{j_1}^V, x_{j_2}^V, \dots, x_{j_r}^V \}$$

részhalmazokat, melyekre

$$T^T \simeq T_{\text{opt.}}^T = F^T / x_{i_1}^T, \dots, x_{i_t}^T /,$$

valamint

$$T^V \simeq T_{\text{opt.}}^V = F^V / x_{j_1}^V, \dots, x_{j_r}^V /,$$

továbbá természetesen

$$X_{\text{opt.}}^T \subset X^T \quad \text{és} \quad X_{\text{opt.}}^V \subset X^V.$$

Tekintetbe véve T^T és T^V előállítás módját jogos az F^T és F^V függvények linearitását feltételeznünk. Ez azt jelenti, hogy keressük azon $x_{i_k}^T$ és $x_{j_l}^V$ változókat, valamint w_k^T és w_l^V súlyokat, melyekre

$$T_{\text{opt.}}^T = \sum_{k=1}^t w_k^T x_{i_k}^T \simeq T^T$$

és

$$T_{\text{opt.}}^V = \sum_{l=1}^r w_l^V x_{j_l}^V \simeq T^V.$$

Nem fogalmaztuk meg még eddig azt, hogy mit értünk "közel egyenlő"-ségen és azt sem mondtuk meg, hogy mekkora legyen t és r , azaz az optimalizált tesztekben szereplő elemek száma. Az egyszerűség kedvéért a formulákból a továbbiakban a tagadás tesztre utaló T és a verbális rendszerezés tesztre utaló V felső indexet elhagyjuk. Ezt a félreértés veszélye nélkül megtehetjük, mivel a feladat matematikai megfo-

galmazása mindkettőre azonos.

A T_{opt} és T kapcsolatának - esetünkben egyezésének - mérésére jól használható korrelációs együtthatójuk, illetve annak négyzete /a megmagyarázott variancia részaránya/. Ennek segítségével már egzakt módon megfogalmazhatjuk az egyezésre vonatkozó követelményünket, mégpedig abban a formában, hogy a megmagyarázott variancia meghaladjon egy előre meghatározott szintet:

$$R^2 / T, T_{opt} / \geq R_{\emptyset}^2,$$

R_{\emptyset}^2 jelöli a kiválasztott szintet, esetünkben ez 80 % ill. 95 % volt. Ezekután az optimalizációs feladat úgy fogalmazható, hogy keressük azt a minimális t -t és keressük X azon t elemű X_{opt} részhalmazát, valamint azon w_k súlyokat, amelyekre

$$R^2 / T, \sum_{k=1}^t w_k x_{1_k} / \geq R_{\emptyset}^2$$

teljesül.

E megfogalmazásban a jólismert lépésenkénti regresszió feladatára /Köves-Párniczky, 1980/ vezettük vissza optimalizációs problémánkat. Ennek modellje kétváltozós regressziós feladatból indul ki, amelyben a függő változó a T , a független pedig az X halmaz valamely x_i változója. A számítás azzal az x_{i_1} változóval kezdődik, amelyre a megmagyarázott variancia x_{i_1} önmagában a legnagyobb. Ezt követően lépésenként történik a modell bővítése, amely minden lépésben azzal a változóval egészül ki, amelyre az előzőleg már bevontak figyelembevételével képzett parciális korrelációs együttható négyzete maximális. Más szavakkal, azt a független változót vonjuk be, amelyik a megmagyarázott varianciát a legjobban növeli. Ezt követően minden lépésben megvizsgáljuk a már bevont változókat hatásuk szignifikanciája tekintetében és kiejtjük azt, amelyiknek hatása - a többi bevont együttes hatásához viszonyítva - nem lényeges. Ezt az eljárást /a bevont változók számának növelésével/ addig

folytatjuk, míg a modellben a megmagyarázott variancia aránya el nem éri az előre megadott R_0^2 értéket. A lépésenkénti kiválasztás eredménye egy t elemszámú $X_{\text{opt}} = \{x_{1_1}, \dots, x_{1_t}\}$ változóhalmaz és egy w_1 és w_2, \dots , súly-sorozat. Ezt az eljárást valósítja meg - több finomítással - az OSIRIS programcsomag REGRESSN elnevezésű programja, melynek alkalmazásával eredményeinket nyertük.

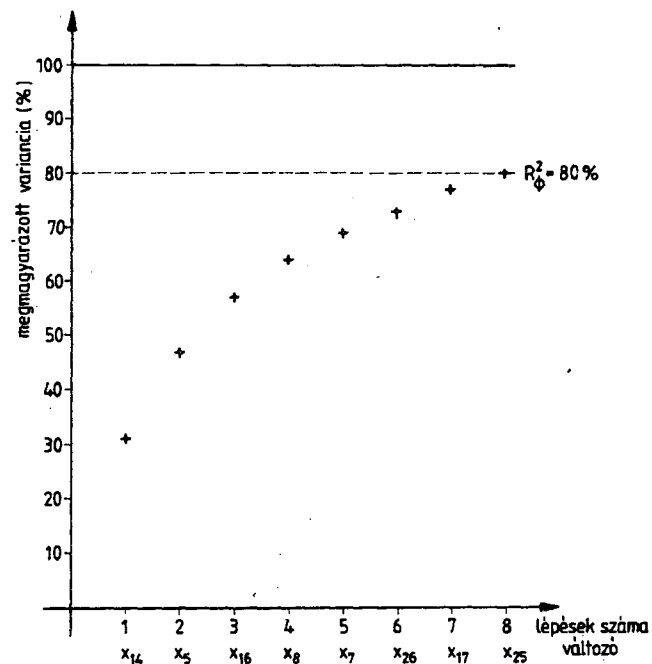
Tekintsük át ezek után a két tesztre vonatkozó optimalizálás eredményeit. Vegyük sorra először a tagadás tesztet, melynél a megmagyarázott varianciaszintet 80 %-ra választottuk, ezt a szintet a modell nyolc lépésben /azaz nyolc változó bevonásával/ éri el. Tehát a /28 elemű/ tagadás teszt egy nyolcelemű részhalmaza az az optimalizált tagadás teszt, amelyik "közel egyenlő" az eredetivel abban az értelemben, hogy az általa megmagyarázott variancia részaránya 80 % /mint ismeretes, ez kb. 0,9-es korrelációt jelent a teszt és a rövidített változat között/. Formálisan kifejezve:

$$R^2 / T^T, T_{\text{opt}}^T / \geq 80 \%.$$

A 4.sz. ábrán szemléltetjük az optimalizálás folyamatát, lépések szerint megjelölve a bevont változót, és az adott lépéshez tartozó megmagyarázott varianciát. A vízszintes tengelyen a lépések számát, ill. a bevont változók sorszámát, a függőleges tengelyen az adott lépésben elért megmagyarázott variancia részarányát ábrázoljuk. Megjelöltük a rövidített tesztől megkövetelt $R_0^2 = 80 \%$ szintet is /szemben a teljes teszt által megmagyarázott 100 %-kal/.

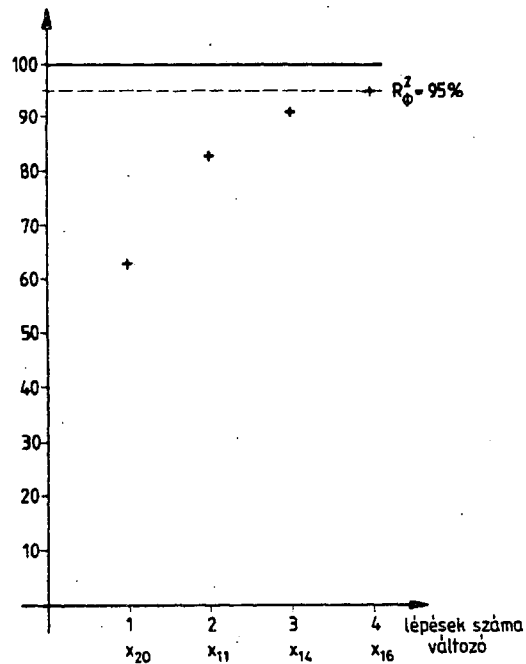
Mint a 4.sz. ábráról jól leolvasható, az optimalizálás első lépésében bevont változó a teszt 14. eleme x_{14}^T , amely önmaga a tagadás teszt varianciájának 31 %-át magyarázza, ehhez a 2. lépésben bevont 5. elem x_5^T 16 %-kal járul hozzá. A 14. és 5. elemek által együttesen megmagyarázott variancia részaránya 47 %, ezt a 3. lépésben a 16. elem x_{16}^T 10 %-kal, a 4. lépésben a 8. elem x_8^T 7 %-kal növeli stb. Végül a 8. lépésben a 25. tesztelem x_{25}^T 3 %-ot ad az előzőkhöz. Az egyes lépésekben bevont változók által oko-

TAGADÁS TESZT



4. sz. ábra

VERBÁLIS RENDSZEREZÉS TESZT



5. sz. ábra

zott variancia-növekedés mindig jelentős /szignifikáns/ volt. Más, már bevont változót sem kellett kiejteni új változó hozzávételekor amiatt, hogy a varianciához való hozzájárulás a szignifikáns szint alá süllyedt volna.

Érdeemes megvizsgálnunk azt, hogy az optimalizált /8 elemű/ tagadás teszt változói az eredeti teszt mely csoportjaiba tartoznak. Az általunk megkivánt szinten jól közelítő tagadás tesztbe az I csoportból 5, a II csoportból 1, a III-ból 2 változó került be az eljárás során a lineáris regressziós modellbe, míg a IV-ből egyetlen egy sem /1. ábra, folytonos vonallal rajzolt körrel jelölt elemek/. Mivel az optimalizációs feladatot egy lineáris függvénnyel oldottuk meg, mely követelményeinknek megfelelően jó becslést ad az eredeti tesztre, ezért az optimalizált tesztben szereplő változók felsorolása mellett meg kell adnunk a hozzájuk tartozó súlyokat is.

Optimalizált tagadás teszt $/R^2_{\theta} = 80 \% /$		
Változó sorszama $/i_k/$	Strukturális csoport	Változó súlya w_k^T
5	I	3,4
7	III	2,0
8	I	2,5
14	I	3,0
16	II	2,3
17	I	2,4
25	III	1,9
26	I	2,4

3.sz. táblázat

A 3.sz. táblázatban a tagadás tesztet jól közelítő T_{opt}^T előállításához szükséges tesztelemek i_k sorszámait és ezen elemek w_k^T súlyait adtuk meg, melyeknek birtokában az kiszámítható

tó a

$$T_{\text{opt}}^T = \sum_{k=1}^8 w_k^T x_{i_k}^T$$

formulával. A megmagyarázott variancia részaránya ilyen előállítás mellett 80 % lesz. Azt mondhatjuk tehát, hogy a 28 elemű tagadás teszt helyett a mindössze 8 elemű teszttel mérve már sztochasztikusan jó becslését kapjuk az alapteszt-tel való mérésnek.

A becslés jósági kritériumát szigorubban is megválaszthatjuk, nevezetesen megkövetelhetjük azt, hogy az optimalizált teszt által megmagyarázott variancia legalább 90 % legyen, azaz $R_0^2 = 90\%$.

Formálisan: $R^2 / T, T_{\text{opt.}} / \geq 90\%$.

A tagadás teszt esetén ennek a kritériumnak a T_{opt}^T akkor tesz eleget - az alkalmazott eljárás esetén - ha a már meglévő 8 változó mellett még újabb tesztelemekeket vonunk be, mégpedig a következő ötöt: $x_{10}^T, x_{13}^T, x_{19}^T, x_{22}^T, x_{28}^T$.

A 28 elemű tagadás tesztnek így kapott 13 elemű optimalizált résztesztje eleget tesz szigorubb feltételünknek, az elemek sorszámaát és súlyát a 4.sz. táblázatban adjuk meg.

Optimalizált teszt $/R_0^2 = 90\%$ /

Változó sorszáma $/i_k/$	Strukturális csoport	Változó súlya $/w_k^T/$
5	I	2,3
7	III	1,3
8	I	2,3
10	I	1,8
13	IV	1,3
14	I	2,2
16	II	2,1
17	I	2,1
19	I	2,2
22	III	1,4
25	III	1,5
26	I	1,9
28	III	1,3

4.sz. táblázat

Ebben a rövidített tesztben az eredeti teszt I csoportjából 7, a II csoportjából 1, a III csoportból 4 és a IV-es csoportból 1 változó szerepel. Érdekes, hogy a III jelzésű részből az eljárás valamennyi /mind a 4/ elemet bevonta a tesztbe, míg a IV-ből és II-ből csak egyet-egyet.

Megjegyezzük, hogy a jósági kritériumot emelhetnénk még tovább is /kérdés: ésszerű-e?/, például úgy, hogy $R_{\theta}^2 = 95\%$ legyen a követelmény. A tagadás teszténél ennek a kritériumnak az eredeti 28 helyett egy 18 elemű optimalizált teszt tesz eleget. Tehát még ennél a viszonylag magas jósági kritériumnál is az optimalizált tesztváltozat az eredetihez viszonyítva 36 %-kal kisebb elemszámúra redukálható.

A tagadás tesztéhez hasonlóan jártunk el az optimalizálást illetően a verbális rendszerezési teszt esetén is. Itt azonban a megmagyarázott variancia szintjét jóval magasabban állapíthattuk meg / $R_{\theta}^2 = 95\%$ /, mert ezt már négy tesztelem bevonásával elérjük. Mindössze négy elemmel elegendő tehát e képességet mérnünk ahhoz, hogy a kapott teljesítmény, a T_{opt}^V jól becsülje T^V -t, formálisan, hogy

$$R^2 / T^V, T_{\text{opt}}^V / \geq 95\%$$

legyen. Az 5.sz. ábrán adjuk meg grafikusán a megmagyarázott varianciát, lépésenként megjelölve a bevont tesztelemet. Az első lépésben bevont elem az x_{20}^V , ami önmagában 63 % varianciát magyaráz, ehhez a 2. lépésben az x_{11}^V 21 %-kal, a 3. lépésben az x_{14}^V 7 %-kal és végül az x_{16}^V 4 %-kal járul hozzá. Ezen optimális verbális rendszerezés teszt elemei közül 2 /az x_{16}^V és x_{20}^V / az eredeti teszt struktúrájában a IV csoportba, az x_{11}^V a II, az x_{14}^V a III csoportba tartozik. Nem szerepel viszont I-ből egyetlenegy elem sem. /3. ábra, folytonos vonalú körrel jelölt elemek/.

Az optimalizált verbális rendszerezési teszt T_{opt}^V értékét az 5.sz. táblázatban megadott sorszámú elemek és a hozzájuk tartozó súlyok lineáris kombinációja adja meg. Ez az előzők szerint igen jó becslése a T^V -nek. Akkor is jó képet kapunk tehát a verbális rendszerezési képességről, ha

az eredeti kérdéseknek mindössze 25 %-át tesszük fel a tanulóknak.

Optimalizált verbális rendszerezés

$$/R_{\emptyset}^2 = 95 \% /$$

Változó sorszáma /i _k /	Strukturális csoport.	Változó súlya /w _k ^v /
11	II	3,9
14	III	1,4
16	IV	3,2
20	IV	2,8

5.sz. táblázat

A két tesztre kapott eredményeket összehasonlítva megállapíthatjuk azt, hogy ugyanazon jósági követelmény-szintet támasztva a különböző tesztek az elemszámot tekintve eltérő mértékben redukálhatók. Míg a tagadás teszténél $R_{\emptyset}^2 = 95 \%$ mellett a csökkentés mindössze 36 % volt, ugyanilyen szintnél a verbális rendszerezés teszt esetén a kérdések száma 75 %-kal redukálható!

Ekvivalens optimalizált tesztek

A nagyméretű teszteknel egy optimális, rövidített változat előállítása mellett a bevezetőben már megjelölt másik - pedagógiai szempontból - fontos feladat a tőle különböző optimális tesztváltozatok létrehozása is. Arra, hogy ilyen változatok léteznek és meg is találhatók, az ad eredményt, hogy az alaptesztek strukturális egységeiben vannak az előzőleg optimalizáltba be nem választott elemek, mégpedig olyanok, melyek a struktúra szerint rokonságban vannak az oda bevontakkal. Az optimális tesztvariáns előállításánál feladatunk tehát először az, hogy kihagyjuk azokat a változókat, amik az előző optimalizálásnál az eredmény-teszt-

be kerültek és a megmaradt elemekre megismételjük a lépésenkénti regressziót. Ha valamely csoportban nem maradt volna elegendő változó, olyanokat is felhasználhatunk e lépésben is, melyek az előző optimalizált tesztben már szerepeltek.

Először a tagadás tesztet jól becselő optimalizált tesztrel ekvivalens változat előállítását kíséreljük meg. Az alaptesztet alkotó 28 elemből - az optimalizált tesztbe bevont 8 változót kihagyva - a visszamaradó 20 elemből próbálunk kiválasztani az előzőkhöz hasonlóan valahányat úgy, hogy az így előállított új rövidített tesztrel mérve a kapott teljesítmény, $T_{1,opt}^T$ eleget tegyen annak a követelménynek, hogy

$$R^2 / T^T; T_{1,opt}^T / \geq 80 \%$$

legyen. Itt nem kell a korábban már kiválasztottak közül egyet sem ismét tekintetbe vennünk, mivel mindegyik strukturális egységben maradt várhatóan elegendő elem. A lépésenkénti regressziót a 20 változóra elvégezve az adódott, hogy a megmagyarázott variancia aránya a 9. lépés - a kilencedik bevont változó - után haladja meg a 80 %-ot. Az eredményül kapott ekvivalens változatba tartozó elemek sorszámait és a hozzájuk tartozó súlyokat a 6.sz. táblázat adja meg; elhelyezkedésüket a teljes teszt strukturájában - folytonos vonallal rajzolt háromszöggel jelölve - az 1.sz. ábrán szemléltetjük.

Az e változatban szereplő elemek száma nem tér el lényegesen az első lépésben nyert optimalizált változótétól /8 helyett 9/, így a mérés ideje szempontjából ugyanolyan használati értékű eszközhöz jutottunk. Ha azonban összehasonlítjuk az elemek strukturális szempontok szerinti megoszlását, már jelentős különbséget találunk.

Tagadás teszt ekvivalens változat

$$/R_{\emptyset}^2 = 80 \text{ \%}/$$

Változó sorszám $/i_k/$	Strukturális csoport	Változó súlya $/w_k/$
4	I	2,8
9	I	2,6
12	I	2,1
15	I	2,5
18	IV	2,3
20	II	2,0
21	II	1,9
23	I	2,3
24	II	2,5

6.sz. táblázat

Míg az első változat a IV csoportból, addig a második a III csoportból nem tartalmaz egy elemet sem. E problémára a validitás tárgyalásánál később még visszatérünk. Elsődleges optimalizációs kritériumunkat, a megmagyarázott variancia részarányát tekintve azonban két egyenértékű rövidített teszt-variánst kaptunk.

A fentiekhez hasonlóan járunk el a verbális rendszerezés teszt esetén is. Itt az optimalizált változatban szereplő négy elemet kihagyva, 16 változóból kiindulva hajtottunk végre lépésenkénti regressziót. Az $R_{\emptyset}^2 = 95 \text{ \%}$ -os szintet a 6. lépésben értük el. Az eredményt részleteiben a 7.sz. táblázat adja meg, az e változatba tartozó elemeket a 3.sz. ábrán folytonos vonallal rajzolt háromszöggel jelöltük.

Verbális rendszerezés teszt ekvivalens
változat

$$/R_{\emptyset}^2 = 95 \%/$$

Változó sorszama /i _k /	Strukturális csoport	Változó sulya /w _k /
6	I	6,0
9	II	2,5
12	II	1,9
13	III	2,5
17	IV	3,0
19	IV	2,6

7.sz. táblázat

E változatra is állnak a tagadás tesztre fentebb mondtak, nevezetesen az, hogy az ekvivalencia az R_{\emptyset}^2 szint tekintetében teljes egészében fennáll, de ugyanez nem mondható el sem az elemszámról, sem a strukturáról /csak az utóbbi változat tartalmaz elemet az I csoportból/. Természetesen további optimális tesztvariánsok előállítására is van lehetőség, de ezek meghatározásánál már nem hagyhatjuk ki automatikusan a korábban felhasznált összes elemet, hiszen ezzel teljes strukturális egységeket hagynánk ki mérőeszközünkéből. A verbális rendszerezés teszténél ez következne be a III elemcsoportnál /metszetképzés/, ami nem csak formális, hanem tartalmi validitási problémákhoz is vezetne. Ilyenkor e strukturális egységekből ismét fel kell használni legalább annyi elemet, amennyi az előző lépésekben nyert változatokban szerepelt. Ez ugyanis egy tapasztalati irányszám arra, hogy a rövidített változatban milyen súllyal kell szerepelnie e szerkezeti egységnek.

A rövidített tesztek validitása és reliabilitása

Térjünk most vissza az előző részben már említett validitás kérdésére. A külső validitást illetően, amennyiben a kiindulásul szolgáló résztesztekhez lenne külső kritérium-változónk, azt használhatnánk fel a validitás megítéléséhez. Ilyenkor alapjában véve ez a kritérium-változó lehetne a lépésenkénti regresszió függő változója a teljes tesztben nyújtott teljesítmény helyett. Ez az optimalizálás természetesen nem vezetne szükségképpen ugyanahhoz az eredményhez /más az optimalitás kritériuma/. Ha azonban a teszt felépítése olyan, hogy tartalmilag teljesen lefedi a mérni kívánt területet és az empirikusan is feltárt strukturális egységek arányai /maximális pontértékek/ is megfelelnek a mérendőnek, akkor magát a tesztértéket fogadhatjuk el validitási kritériumnak. E feltételezéssel élve két - műveleti képességet mérő - tesztünkénél nem csupán annyit állíthatunk, hogy a rövidített tesztek statisztikusan jól mérik ugyanazt a képességet, mint amit az eredeti tesztek, hanem azt is kimondhatjuk, hogy meghatározott validitási szinthez kaptunk minimális elemszámú rövidített változatokat. Ilyenkor tehát az ismertetett eljárás egyben a validitás vonatkozásában is optimumot szolgáltat, természetesen a lépésenkénti regressziós eljárás korlátain belül /Éltető - Meszéna - Ziermann, 1982/.

A belső szerkezeti validitás vonatkozásában már az előző részben láttuk, hogy a kapott eredmények nem teljesen kielégítőek. Vannak ugyanis mindkét tesztben olyan szerkezeti egységek, amelyekből a rövidített változatok nem tartalmaznak elemet. Másrészt az elemszám csökkenése óhatatlanul a reliabilitás /megbízhatóság/ csökkenéséhez vezet /Guilford, 1965/.

A 6. ábrán azt mutatjuk be, hogy az elemszám negyedére, illetve felére csökkentése esetén a rövidített változat reliabilitása r_{TT} / milyen függvénye az eredeti reliabilitásnak r_{TT}^{opt} /.

E függést a 8. táblázatban néhány értékre számszerűen is megadtuk. A 0,90-es reliabilitás például az elemszám fele-

zésével $/r_{TT1/2} / 0,82$ -re, negyedelésével pedig $/r_{TT1/4} / 0,69$ -re csökken.

Rövidített teszt reliabilitása

r_{TT}	$r_{TT1/2}$	$r_{TT1/4}$
0,00	0,00	0,00
0,25	0,14	0,08
0,50	0,33	0,20
0,75	0,60	0,43
0,90	0,82	0,69
1,00	1,00	1,00

8.sz. táblázat

Erre való tekintettel célszerűnek tűnik a rövidített tesztek elemszámának növelése. Feladatunkat most úgy fogalmazhatjuk, hogy keressük a tesztelemek azon meghatározott elemszámu részhalmozát, amelyre lineáris regresszióval a teljes tesztben nyújtott teljesítmény a legjobban becsülhető, ugyancsak a megmagyarázott variancia részarányát véve alapul. E feladatot is a korábbiakban alkalmazott lépésenkénti regresszió módszerével oldhatjuk meg, de most nem R^2_{ϕ} -hez /a szinthez/ keressük a t elemszámot, hanem adott t -hez választjuk a tesztelemeket és ezzel R^2_{ϕ} -et. Ha mindkét vizsgált tesztünkénél megállapodunk abban, hogy az elemszámot a felére /14 ill. 10/ csökkentjük, mind a külső validitást, mind a szerkezeti validitást és a reliabilitást illetően jobb eredményre számíthatunk, mint az előzőekben ismertetett megoldásoknál, hiszen azok elemszáma lényegesen kisebb volt /8 és 9, illetve 4 és 6 /. Nem követelhetjük meg ezzel szemben, hogy a különböző változatok között ne legyen átfedés. Meg kell engednünk ezért, hogy az ekvivalens változatok keresésénél bizonyosak az első optimalizált válto-

zatból ismét szerepeljenek. Csak azokat zárjuk ki, amelyek a legkisebb elemszámu rövidített változatban szerepeltek az előző /minimális R^2_{θ} -et megkövetelő/ elemzéseknél. A többi változó bármely változatban előfordulhat. Ettől az elvtől példáink egyetlen ponton térnek el: a verbális rendszerezés teszt negyedik csoportjának változóit mindkét változatnál megengedtük.

Az eredményeket az előző részeknél alkalmazott formában a 9. és 10. táblázat tartalmazza.

Rövidített tagadás teszt /t=14/

Optimális változat $R^2_{\theta} = 90 \%$			Ekvivalens változat $R^2_{\theta} = 90 \%$		
Változó sorszám- a	Strukturális csoport	Változó sulya	Változó sorszám- a	Strukturális csoport	Változó sulya
5	I	2,2	3	I	2,2
7	III	1,2	4	I	1,9
8	I	2,1	6	I	1,7
10	I	1,5	9	I	2,0
11	II	1,5	10	I	1,6
13	IV	1,5	12	I	1,8
14	I	2,1	15	I	1,6
16	II	1,8	18	IV	1,9
17	I	2,0	20	II	1,8
19	I	2,1	21	II	1,5
22	III	1,2	22	III	1,5
25	III	1,4	23	I	1,7
26	I	1,9	24	II	2,3
28	III	1,3	27	IV	1,4

9.sz. táblázat

Mint a 6-os ábráról és a 7-es táblázatról jól leolvasható, az elemszám felezése nem vezet megengedhetetlen mértékű csökkenéshez. Ezzel tehát jobb változatokhoz jutottunk, az eredeti tesztekkel való egyezés a tagadásnál lényegesen $R^2_{\emptyset} = 90 \%$, a verbális rendszerezésnél kisebb mértékben $R^2_{\emptyset} = 99 \%$ és $R^2_{\emptyset} = 97 \%$ javult. A legtöbbet azonban talán a szerkezeti validitás terén nyertük. E változatoknál ugyanis már mindegyik strukturális egység megjelenik.

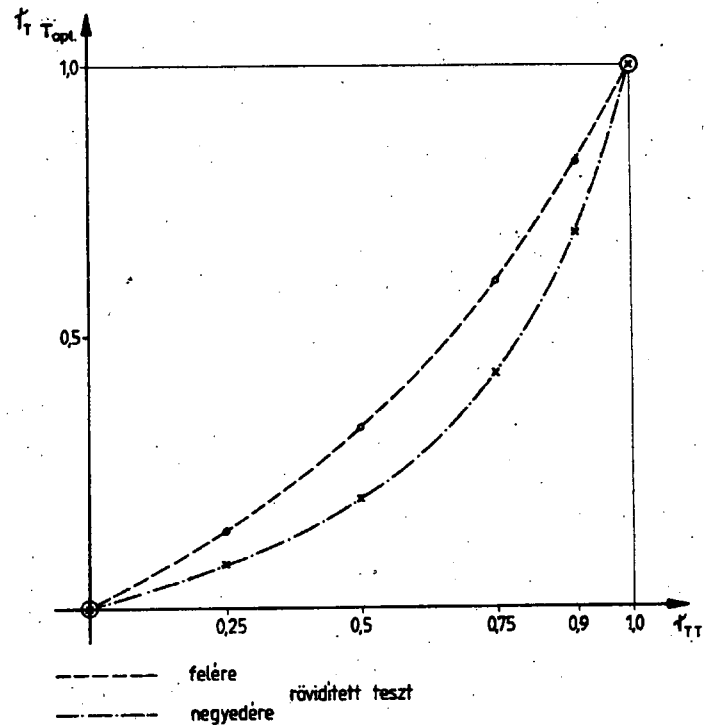
Rövidített verbális rendszerezés teszt /t=10/

Optimális változat $R^2_{\emptyset} = 99 \%$			Ekvivalens változat $R^2_{\emptyset} = 97 \%$		
Változó sorszám	Strukturális csoport	Változó súlya	Változó sorszám	Strukturális csoport	Változó súlya
4	I	4,5	6	I	5,5
9	II	1,1	9	II	1,5
11	II	2,4	10	II	2,1
13	III	1,0	12	II	1,4
14	III	1,1	13	III	2,4
15	IV	1,1	15	IV	1,2
16	IV	1,1	16	IV	1,2
17	IV	1,4	17	IV	1,2
19	IV	1,2	18	IV	1,1
20	IV	1,2	19	IV	1,5

10.sz. táblázat

A két különböző - a megmagyarázott varianciát, illetve az elemszámot rögzítő - megközelítés eredményeit e vonatkozásban a 11. és 12. táblázatban mutatjuk be számszerűen. A bevont elemek elhelyezkedését a tesztek strukturájában ismét az 1. és 3. ábrán szemléltetjük s szaggatott vonallal rajzolt körrel, illetve háromszöggel jelölve az optimalizált,

RÖVIDÍTETT TESZT RELIABILITÁSA



6. sz. ábra

illetve az ekvivalens változatban megjelenő újabb elemeket. E lépésben kapott eredményeink ugyanis természetesen tartalmazták azokat az elemeket, amelyek a kisebb elemszámú rövidített változatokban szerepeltek.

Teszttelemek száma a tagadás teszt
strukturális csoportjaiban

Strukturális csoport	Optimalizált változat		Ekvivalens változat	
	Rögzített szint $R_{\emptyset}^2 = 80 \%$	Rögzített elemszám $t=14$	Rögzített szint $R_{\emptyset}^2 = 80 \%$	Rögzített elemszám $t=14$
I	5	7	5	8
II	1	2	3	3
III	2	4	0	1
IV	0	1	1	2
Összesen	8	14	9	14

11.sz. táblázat

Teszttelemek száma a verbális rendszerezés teszt
strukturális csoportjaiban

Strukturális csoport	Optimalizált változat		Ekvivalens változat	
	Rögzített szint $R_{\emptyset}^2 = 95 \%$	Rögzített elemszám $t=10$	Rögzített szint $R_{\emptyset}^2 = 95 \%$	Rögzített elemszám $t=10$
I	0	1	1	1
II	1	2	2	3
III	1	2	1	1
IV	2	5	2	5
Összesen	4	10	6	10

12.sz. táblázat

Konkluzió

Az optimalizációs feladatot tehát kétféleképpen is megfogalmaztuk és példánkon bemutattuk a lépésenkénti regresszió módszerével kapott megoldások eredményét. Megállapíthatjuk, hogy a méréseknél alkalmazott tesztelemelek száma lényegesen csökkenthető anélkül, hogy a kapott információ alapvetően megváltozna. Továbbmenve, mindkét változatnál több rövidített tesztvariánst is bemutattunk. Ha az optimalizálást olyan teszteken végezzük, amelyek konstrukciójukból adódóan önmagukban a külső validitást is biztosítják, a bemutatott módszer egyben maximális validitású rövidített variánsokhoz vezet. Ha ez nem áll fenn, akkor annyit állíthatunk, hogy a rövidített tesztek jó becslései az eredetieknek, de a külső validitást külön ellenőriznünk kell.

A reliabilitást és a szerkezeti validitást is figyelembe véve azt a megközelítést tarthatjuk célravezetőbbnek, amelynél - a megengedett reliabilitás-csökkenés figyelembevételével megállapított - rögzített elemszám mellett keressük az optimális, rövidített változatokat.

Irodalom

ÉLTETŐ Ödön - MESZÉNA György - ZIERMANN Margit:

Sztochasztikus módszerek és modellek. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Bp., 1982.

GUILFORD, J.P.: Fundamental statistics in psychology and education. Mc Graw-Hill, New York, 1965.

HUNYA Péterné: Többváltozós vizsgálati módszerek alkalmazási lehetőségei a pedagógiai jelenségek vizsgálatában. Pedagógiai Szemle, XXXII. évf. 1.szám 1982.

KÖVES Pál - PÁRNICZKY Gábor: Általános statisztika I-II. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1981.

MLIF04: Principal component factor analysis. JATE Kalmár L. Kib.lab. 1984. /kézirat/

NAGY József: A műveleti képességek rendszere. Acta Univetsitatis Szegediensis de A. József nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica 25., Szeged, 1983.

OSIRIS III; an integrated collection of computer programs, The University of Michigan, 1974.

Хуни Петернэ

Выбор эквивалентных тестов с минимальным элементарным числом

Автор пытается ответить на вопрос -- каким образом можно найти такое оптимальное измерительное средство из тестов, примененных в ходе исследований и показавших себя результативными, которое с хорошим приближением измеряет то, что и первоначальный тест, но, по возможности, с наименьшим количеством вопросов /элементов/. Автор исходит из того, что тесты имеют такие группы элементов, которые измеряют различные, друг от друга независимые предметы, но внутри групп эти элементы предусматривают измерение тождественных предметов /понятие, способность и т.п./. В ходе анализа тестов группы довольно хорошо отделимы друг от друга и в эмпирическом плане. Обладая информацией, они решают оптимизационную задачу. Оптимизированный тест считается максимально дающим информацию в том случае, если его корреляция по первоначальному /исходному/ тесту довольно высока. Оптимизационный метод показывается на субтесте, исследующем две операционные способности, а именно: на субтесте отрицания теста логики и на субтесте вербальной классификации теста, определяющего классификационные способности. После оптимизации возникает также вопрос, возможно ли составление большего количества тестов, эквивалентных между собой, исходя при этом из одного и того же основного теста.

Две способности в случае субтеста предоставляют оптимальным тестом эквивалентные тестовые варианты. Эквивалентным с оптимизированным тестом считается такой, если в каждой группе, определяющей основную структуру первоначального теста он содержит элемент /вопрос/ и корреляция этого теста с первоначальным идентична корреляции оптимизированного. Оптимизация осуществляется поэтому с помощью

линейной регрессии, точно это же используется и при составлении эквивалентных тестов, дополняясь анализом структуры /с многоизмерительной шкалой и анализом факторов/.

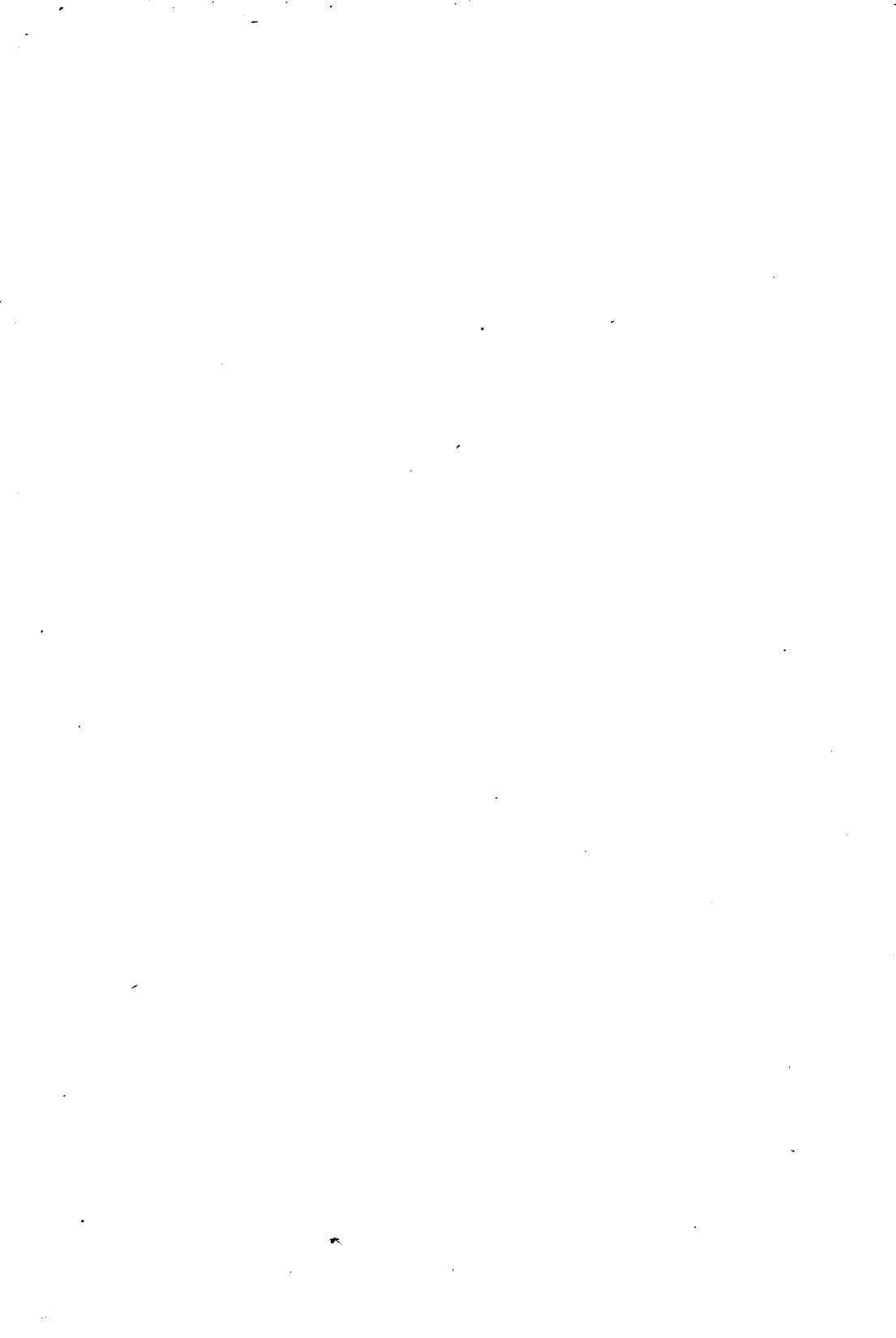
Hunya Béterné

Die Auswahl äquivalenter Teste von minimaler Zahl der Elemente

Die Verfasserin sucht Antwort auf die Frage, wie man aus den bei den Forschungen erfolgreich verwendeten und sich als erfolgreich erwiesenen Teste vor der generellen Anwendung einen optimalen Vermessungsapparat zusammenstellt, der in einer guten Annäherung dasselbe erfasst wie der Originaltest, allerdings mit möglichst wenigen Fragen. Sie geht davon aus, dass die Teste solche Gruppen von Elementen enthalten, die verschiedene, voneinander unabhängige Sachen ermitteln, die Elemente zielen aber in der Gruppe auf die Ermittlung nahezu identischer Inhalte /Begriff, Fähigkeit.../ ab. Im Laufe der Testanalyse lassen sich die Gruppen voneinander auch empirisch gut absondern. Im Besitz dieser Informationen löst die Verfasserin die Aufgabe der Optimierung. Sie erachtet den optimalisierten Test erst dann als einen optimalen Informationsträger, wenn seine Korrelation zum Originaltest entsprechend hoch ist. Das Optimalisierungsverfahren wird an zwei Subtesten dargestellt, die die Operationsfähigkeit untersuchen: am Negations - Subtest eines logischen Testes sowie am verbalen Systematisierungssubtest, der die Systematisierungsfähigkeit beurteilt. Nach der Optimalisierung wirft sie noch die Frage auf, ob es möglich ist, mehrere äquivalente Teste auf Grund des Basistestes zusammenzustellen.

Im Falle des Subtestes stellen die beiden Fähigkeiten Testvarianten her, die mit dem optimalen Test äquivalent sind. Sie sieht einen Test mit dem Optimalisierten als äquivalent an, wenn er Elemente /Fragen/ von allen Gruppen enthält, die die wichtigere Struktur des Originaltestes bestimmen, und die Korrelation dieses Testes zum Originaltestes ebenso ist wie die des Optimalisierten.

Die Optimalisierung wird mit der Methode der schrittweisen linearen Regression gelöst; dieselbe Methode wird auch bei der Zusammenstellung der äquivalenten Teste angewandt, die noch mit der Strukturanalyse /Verteilung auf eine Skala von mehreren Dimensionen und Analyse der Faktoren/ ergänzt wird.



KÖZÖSSÉGI NEVELÉSÜNK NÉHÁNY IDŐSZERŰ KÉRDÉSÉNEK
TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI

Kékes Szabó Mihály



A közösségi nevelés kérdései az elmúlt években gyakran kerültek a pedagógiai érdeklődés előterébe. A témakör iránti fogékonyságot, a közösségi nevelés helyzetét áttekintően értékelő cikkek és tanulmányok komoly visszhangját természetesen tarthatjuk, hiszen a pedagógiai közösségformálásnak, a közösségi ember kialakításának felszabadulásunk óta gazdag hagyományai alakultak ki, de egyben számos megoldásra váró kérdés megválaszolását is igénylik az e témával foglalkozó elméleti és gyakorlati szakemberektől.¹

Megítélésünk szerint a közösségi nevelés problematikája a szocialista nevelés lényegét érintő kérdés, mert "A kommunista nevelés történelmi funkciója a szocialista forradalommal feltárult lehetőség valóra váltásának, az igazi kollektív társadalom építésének a segítése közösségi emberek kialakításával. Ezt a történelmi funkcióját akkor tudja teljesíteni, ha a nevelési folyamatban koncentrálni és céltudatosan felhasználni képes a gazdasági-társadalmi folyamat progresszív személyiségalkotó hatóerőit, vagyis ha az "igazi", előremutató közösségi életviszonyokat uralkodóvá tudja tenni a növendékek közvetlen környezetében, más szóval, ha a növendékek szervezett közösségben élnek."²

Dolgozatunk első részében megkíséreljük a pedagógiai szakirodalom alapján felvázolni azt az utat, amely közösségi nevelésünk mai hagyományainak, értékeinek a kialakulásához, s egyben bizonyos nyitott, vitatható, megválaszolást sürgető kérdéseknek az előtérbe kerüléséhez vezetett.

A felszabadulást követő első években a tanulói kollektívák kialakításában, munkájuk megszervezésében többféle elképzelés, illetve gyakorlat érvényesült. Hazánkban is kísérletek történtek a polgári típusu, a föderációs köztársaság játékos utánzására épülő nevelési formák meghonosítására, e formáknak a régi kollégiumaink tradícióival történő egybekapcsolására.³ Ezek a törekvések bizonyos mértékben hasonlóságot mutattak

egyes szovjet-orosz pedagógiai irányzatok azon kezdeti próbálkozásaiival, amelyek a Nagy Októberi Szocialista Forradalom után megkísérelték a modern polgári pedagógia által kialakított tanulói önkormányzati formákat szocialista tartalommal megtölteni.⁴

Természetesen mind a szovjet-orosz, mind a magyar pedagógiában viszonylag rövid életűek voltak a polgári pedagógia megreformálásával létrehozandó tanulói önkormányzattal kapcsolatos elképzelések, de hatásuk mégis jelentősnek ítéltető.

A Szovjetunióban és a felszabadult Magyarországon egyaránt megfigyelhető, hogy a tőkés kizsákmányolás felszámolásával párhuzamosan hatékony intézkedések történnek a demokratikus iskolarendszer megteremtése érdekében. Az iskolarendszer demokratikus átalakításával azonban - érthető módon - automatikusan nem járt, és nem is járhatott együtt az iskolai demokráciának, a demokratikus szellemű tanulói fórumoknak, önkormányzati kereteknek és szervezeteknek a kialakulása. Az iskolával, az iskolai neveléssel szemben támasztott új, demokratikus elvárások gyakorlati megvalósítására a pedagógustömegek is felkészületlének voltak. Részben ezekkel az okokkal magyarázható, hogy a szocialista közösségi nevelés iskolai feltételeinek létrejöttével párhuzamosan jelentkeztek a polgári pedagógia haladónak ítélt, vagy haladónak vélt elveit megőrizni kívánó, s az azokon túlmutató, szocialista szellemű törekvések. A pedagógiai elmélet és gyakorlat bizonytalanságaival magyarázhatjuk azt, hogy viszonylag hosszú időn keresztül nem történt meg sem a szovjet, sem pedig a magyar pedagógiában a polgári nézetek és elvek kiszűrése a közösségi nevelésből, s a kialakult tanulói önkormányzatok aktivitása gyakran helytelenül értelmeződött, a régi iskola elleni harc jelszavával egyes önkormányzati szervezetek az iskolai rend és fegyelem képviselői ellen léptek fel.⁵

Az iskolai kollektívák kialakításának és fejlődésének problematikája azonban nem értelmezhető kizárólagosan csak a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat kapcsolatrendszerének keretein belül. Horváth Lajos joggal hívja fel a figyelmet a társadalmi háttérre is: "... az önkormányzatra vonatkozó né-

zeteknek és az önkormányzat gyakorlatának fejlődése végső soron társadalmunk által determinált. Bár sokszoros áttételek útján, az önkormányzat pedagógiai értelmezése és gyakorlati megvalósítása a fő politikai tendenciák függvénye volt, s kapott így hol kisebb, hol nagyobb hangsúlyt. Ez fejlődésünk egyes szakaszai vonatkozásában jól érzékelhető. Az 1945 utáni szakaszt nem véletlenül jellemzi a NÉKOSZ önkormányzata.

A történelmi sorsforduló lényegének s lehetőségeinek a felismerése a társadalmi valóság forradalmi átalakításának tevékeny vállalása vezette el a mozgalmat a "valóság megváltoztatásának" pedagógiájához, mely egyszerre volt korhoz kötött és általános érvényű... Tévedései épp úgy korhoz kötöttek voltak, mint ahogyan általános érvényű megállapításai is konkrét történelmi helyzet által meghatározottan fogalmazódtak meg.⁶

Pataki Ferenc egyik tanulmányában szintén a társadalmi feltételek figyelembevételének szükségességét hangsúlyozza: "A felszabadulást követő évek nagy forradalmi hulláma, a "fényes szellők" korszaka másfajta feltételeket teremtett a népi kollégista és egyéb ifjúsági közösségek szerveződése számára, mint az ötvenes évek eleje. Az sem véletlen, hogy a Makarenko, Krupszkaja, Sackij és mások nevével jellemezhető nagy pedagógiai teljesítmények, a szocialista önkormányzás elvét megvalósító nagy pedagógiai vállalkozások a szovjet társadalom első másfél-két évtizedéhez köthetők, míg a nyomukban járó csaknem két évtized alatt egy sajátos, erősen normatív és elmerevített "tankönyvi pedagógia" jött létre. Ez ugyan változatlanul őrizte és továbbszármaztatta a szocialista pedagógia elveit, de számos tekintetben le is szűkítette őket."⁷

A hazai nevelésügy felszabadulásunk utáni alakulására tehát több tényező is hatott. Éreztették hatásukat a reformpedagógiai elképzelések, s elsődlegesen a tanulói önkormányzat új formáinak felvázolásával, a korábbi időszakhoz képest demokratikusabb iskolai öngazgatási struktúra körvonalazásával próbáltak meg eleget tenni a megváltozott társadalmi elvárásoknak. Mások megkísérelték a haladó - elsősorban kollégiumi - hagyományok felelevenítésével tartalmasabbá tenni a diákkollektívák életét. Ezekkel a törekvésekkel párhuzamosan,

a korabeli "valóság talaján" bontakozott ki a szocialista közösségformálásnak az az igazi első nagy hulláma, amelyet népi kollégiumi mozgalom elnevezéssel szoktunk emlegetni.

Dolgozatunkban nem vállalkozhatunk a NEKOSZ jelentőségének, emberformáló munkájának, pedagógiai tevékenysége tudatosságának az értékelésére. Azt sem tekintjük feladatunknak, hogy a népi kollégiumi mozgalom bizonyos kérdésekben vitathatónak tűnő elméleti álláspontját, illetve gyakorlatát, annak okait, az azokon való túllépés, felülemelkedés reális esélyeit elemezzük.

Egyet azonban határozottan állithatunk: a NEKOSZ-ba tartozó fiatalok számára a mozgalmi-szervezeti keretekben és a társadalmi valóságban egyaránt adva volt a közvetlen forradalmi tömegharc személyes lehetősége és igénye is.⁸

Az iskolai közösségi nevelés, a szocialista tanulói kollektívák kialakulása szempontjából nagyon jelentősek a felszabadulást követő évek egyéb társadalmi, ifjúság- és közoktatáspolitikai eseményei: az uttörőmozgalom megszületése, fokozatos térnyerése, kizárólagossá válása az általános iskolában; a diákifjúság közös, egységes, demokratikus szervezetének, a Magyar Diákok Nemzeti Szövetségének a létrehozása; az iskolák államosítása; a szovjet pedagógia nevelési elveinek a megismerése stb.

Az általános iskolában zászlót bontó uttörő-mozgalom vezetői már 1947-ben világosan látták és megfogalmazták feladataikat: "A család és az iskola mellett a harmadik döntő nevelési tényező a gyermek- és ifjúsági mozgalom, melyre az a fontos szerep és hivatás vár, hogy a gyermek életében a család és az iskola munkája után fennálló űrt, a gyermek szabadidejét értékes tartalommal kitöltse... a magyar demokrácia számára nem közömbös, hogy milyen ifjúsági mozgalmak, s hogyan és milyen tartalommal működnek... feltétlenül szükséges egy olyan mozgalom, mely magába tömöríti, neveli és irányítja a dolgozók: a munkásság, parasztság és értelmiség gyermekeit, mely a magyar nép minden gyermekének alkalmat nyújt és lehetőséget ad az iskolán kívüli rendszeres és demokratikus nevelődésre. Ez az Utörő mozgalom, a magyar demokrácia egyik

legfontosabb ifjusági szerve és mozgalma."⁹

Csernik József idézett cikkében félreérthetetlenül szól az uttörőmozgalom céljáról is: "... mozgalmi neveléssel kialakítani egy független, szabadságszerető, közösségi érzésű, demokratikus nemzedéket."¹⁰

Az iskolák államosításával egyidejűleg az uttörő-mozgalom feladatai is bővültek, újrafogalmazódtak: az uttörő-mozgalom az egyetlen demokratikus ifjusági mozgalommá vált az általános iskolában, a cserkészlet és a Diákaptár Szövetkezet beolvadt a mozgalomba.

Az uttörő-mozgalom vezetői az uttörőélet, az uttörő-mozgalom alapegységének az örsöt, az azonos életkorú, azonos osztályba járó tanulók csoportját tekintették. Az örsi élet tartalmassá tétele érdekében programjavaslatokat dolgoztak ki, hagyományteremtő és őrző formák meghonosítását szorgalmazták, a szabadidős tevékenységek gazdag választékát kínálták fel.¹¹

Figyelemreméltó azonban, hogy 1949-től kezdődően egyre inkább az uttörő-mozgalom iskolát, az iskolai mindennapi munkát közvetlenül segítő feladatai kerültek előtérbe /pl. a tanulással összefüggő kérdések, a rend és tisztaság védelme, a fegyelem megőrzése, helyes tanulói viselkedés stb./, s az életkori sajátosságokat kielégítő tevékenységekre, a közösségi önkormányzat demokratikus formáinak működésére és működtetésére vonatkozó elveknek a hangsúlyozására kevesebb figyelem fordítódott.

Egyetértünk azokkal a véleményekkel, amelyek szerint a normatív elemeknek az általános iskolai ifjusági mozgalom nevelőmunkájában való túlsúlyra kerülése kedvezőtlenül befolyásolta az iskolai, s azon belül az uttörő közösségek munkájának tartalmát, hatékonyságát. A negatív tendenciák jelentkezését, a nevelés formalizmusának veszélyeit egyesek időben felismerték, s szót is emeltek ellene: "A nevelés formalizmusán lényegében azt kell értenünk, hogy pedagógusaink megelégszenek a helyes erkölcsi elvek hangoztatásával, azonban nem találják meg a módját annak, hogy a gyermekek ezeket az elveket a gyakorlatban, az életben meg is va-

lósítsák." ¹³

A hibák és fogyatékoságok feltárása azonban - az adott történelmi viszonyok közepette - nem eredményezte és nem is eredményezhette azok megszüntetését, hiszen "A személyi kultusz társadalmi légköre nem kedvezett az iskolai önkormányzat szabad kibontakozásának. A főlülról igazgatás tulzása is bénítóan hatottak. Éppen az önkormányzat lényegét, a szocialista demokratizmust érte sérelem." ¹⁴

Az utólagos visszatekintés és értékelés különösen azért ítélheti sajnálatosnak a kollektív nevelés hazai gyakorlatának alakulását, mert a vizsgált időszakban - a negyvenes évek végén, az ötvenes évek elején - gyarapodó tapasztalataink mellett megnyílt a közösségi nevelés szovjet klasszikusai elméleti és gyakorlati munkássága megismerésének a lehetősége is. A vázolt folyamat azonban egyéb ellentmondásoktól is terhes volt. A szovjet pedagógiában a harmincas évektől kezdődően "... jó ideig a pedagógiai kérdések megoldásánál nem vették megfelelőképp figyelembe a pszichológia oly fontos eredményeit, és a pedagógusok káros tevékenységéről megjelent pártbírálatot a gyermek pszichológiai sajátosságainak tanulmányozására is kiterjesztették. Ez idézte elő azt, hogy a "gyermekközpontuság"-ot "gyermektelenség" váltotta fel a pedagógiában, amely egészen a 60-as évekig erősen jellemezte. nemcsak az általános pedagógiai műveket, hanem a didaktika és a nevelés egyéb kérdéseivel foglalkozó kutatásokat is." ¹⁵

Természetesen a pszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai kutatások háttérbe szorulása - amely sajnos hazai tudományfejlődésünk vonulatában is bekövetkezett - kedvezőtlen feltételeket, a valóságos és tényleges életviszonyoktól elszakadt, a tömeges megvalósíthatóság reális lehetőségeivel és igényével nem számoló pedagógiai elmélet kialakulását segített elő. A társtudományok fejlődési zavarai a nevelési problémák visszajelzését is gátolták: "Az empirikus /pl. szociológiai, demokráiai, szociálpszichológiai/ kutatások adhatnak ui. pontos eligazítást a nevelés elmélete számára a nevelési folyamat társadalmi-pszichológiai feltételeire nézve, s ezek közbeiktatásával állapíthatjuk meg a nevelés ered-

ményességét is."¹⁶

A személyi kultusz felszámolását követően az elmélet és gyakorlat diszkrepanciáját, a nevelési célok hatékony megvalósításának objektív és szubjektív akadályait mind a szovjet¹⁷, mind pedig a magyar¹⁸ pedagógia feltárta. A 60-as éveket követően kibontakozó, a tanulói közösségek problematikájával foglalkozó kutatásokban nagymértékben előtérbe került a személyiség problémája, s ez a hangsúlyeltolódás "Következménye ama törvényszerűség tudatosításának, amely a fejlett szocializmus felépítésében és továbbépítésében a szubjektív, emberi tényező növekvő szerepében fejeződik ki... A személyiségre orientált pedagógia a szocialista nevelés rendszerében... egyben és továbbra is közösségre orientált pedagógia marad. Egyén és közösség kapcsolata azonban sokkal árnyaltabban, dinamikusabban, tehát dialektikusabban értelmeződik."¹⁹

A közösségi nevelés funkciója értelmezésében bekövetkező szemléletváltozás igazi jelentőségét csak akkor érthetjük meg, ha a közösségi nevelés dogmatikus célfelfogásával szembesítjük napjaink közösségi nevelésének célértelmezését. A személyi kultusz időszakát az jellemezte, hogy "A vezető érték a kollektivitás volt, de nem a marxi értelemben. Az uralkodó közösség-modell ugyanis alávétette magának az egyénnek, ahelyett, hogy megadta volna kibontakozásukhoz a feltételeket. A fenntartás nélküli odaadás, önalávetés vált követelménnyé, ami nem tekinthető szocialista értéknek."²⁰ E felfogással szemben "... a szocialista nevelés örökségének /elsősorban a makarenkói életműnek/ újbóli, differenciáltabb elemzése-értékelése, s az emberrel, az emberi csoportokkal, közösségekkel foglalkozó társadalomtudományok fejlődése vezetett az 1950-es évek végén, a 60-as évek elején annak ujrafelismeréséhez, hogy a közösségi nevelés célja végső soron az egyén személyiségének a formálása."²¹

A közösségi nevelésre vonatkozó nézetek alakulásának, a társadalmi-történeti viszonyoknak a pedagógiai gondolkodásra és gyakorlatra kifejtett hatásának az áttekintése után néhány a középiskolai tanulói közösségek kialakításával, fejlődésével és fejlesztésével összefüggő, számunkra lényegesnek tűnő kér-

déskör vázlatos áttekintését kíséreljük meg.

Az 1945 előtti iskolarendszer elavult, antidemokratikus, az iskolaszervezet egyes fokozatai közötti átmenetek mesterséges gátjaival tarkított struktúrája lehetetlenné tette a szellemi pályákra tehetséges munkás- és parasztszármazású gyermekeknek a továbbtanulását. A Horthy-korszak az uri középosztály érdekeit szolgálva a középosztályra orientált iskolarendszer kialakításával és fejlesztésével kísérelte meg a szűk uralkodó réteg belterjes utánpótlását biztosítani. /Köztudott, hogy a közép- és felsőfoku oktatás intézményei az anyagi és erkölcsi támogatásban egyaránt előnyben részesültek az alsófoku oktatással szemben./ Az ellenforradalmi rendszer közoktatáspolitikáját, annak nevelési koncepcióját bírálva joggal állapíthatta meg Kemény Gábor 1934-ben: "Az osztálytársadalomnak nincs szüksége olyan egyéniségekre, akik a közösség szolgálatában állnak, legfeljebb olyan kasztrált, elvetélt egyéniségekre, melyek készséggel szolgálják az ő érdekeit ... A középiskola, mely ilyen egyéniségeket termel ki, nem is az összesség érdekeit tartja szem előtt, hanem csupán egy olyan középosztályt akar formálni, amely a mai düledező társadalmi rendet utolsó lehetéig kiszolgálja."²²

A felszabadulást követően az iskolarendszer demokratikus átalakítása szempontjából legjelentősebb lépés az egységes, kötelező nyolcosztályos általános iskola létrehozása volt. A középfoku oktatás fejlődése azonban több vonatkozásban is lassabb volt, mint az általános iskoláé.²³ Középiskoláinkban lényegében a negyvenes évek végéig, az ötvenes évek elejéig változatlan maradt a tanulóiifjúság szociális összetétele, s átfogó reformmunkálatokra tulajdonképpen csak 1949-ben, az általános iskolák kiépülését követően került sor. A Magyar Kommunista Párt, illetve a Szociáldemokrata Párt, majd a későbbiekben a Magyar Dolgozók Pártja a társadalom szocialista átalakítása, a volt uralkodó osztályok és rétegek művelődési monopóliuma felszámolása, a kulturális forradalom feladatai eredményes megvalósítása érdekében nagy figyelmet fordított a középiskola, s azon belül is az általános műveltséget adó, az új, szocialista szellemű értelmiségi utánpótlást elsődle-

gesen biztosító gimnázium fejlesztésére.²⁴

A középiskolai reformok sora, a művelődési anyag korszerűsítése, a középiskolai képzésben résztvevők körének a rohamos bővülése, a tanulók szociális összetételének a megváltozása mind-mind jelzői a középfoku oktatás megújulásának és fejlődésének. A jelzett folyamatok mellett azonban nagyon jelentősök azok a változások is, amelyek a nevelési módszerekben következtek be. "A magyar iskolákban a Horthy-korszakban a herbarti pedagógia elvei érvényesültek, többek között a szigorú tekintély-elv... 1945 után az iskolai öntevékenységet segítő iskolai önkormányzatok létrehozását részben olyan pedagógusok kezdeményezték, akik ismerték a reformpedagógiai törekvéseket."²⁶

Megítélésünk szerint a középiskolai tanulói közösségek, s azon belül az ifjúsági szervezet fejlődésének, közösségi tevékenységének az értékelésekor néhány olyan szempontot fokozottan figyelembe kell vennünk, amely sajátosan hatott - és hat - az adott ifjúsági réteg helyzetére, gondolkodására, közösségi magatartására. Dolgozatunkban a lehetséges problémamegközelítési aspektusok közül csak néhányat tudunk kiragadni, s a teljességre törekvés igénye nélkül, de a további vizsgálódás szándékát jelezve középpontba állítani.

A középiskola, a középiskolai tanulók státusza több vonatkozásban is eltér mind az általános iskola, mind pedig a felsőfoku intézmények, illetve azok tanulóinak, hallgatóinak a helyzetétől. Az általános iskola a beiskolázott korosztályok számára kötelező érvénnyel, kötött időtartamban, lényegében egységesnek tekinthető tanterv alapján szervezi meg munkáját. Az általános iskolai tanulók tanulmányi eredménye, közösségi magatartása szerepet játszik ugyan a középfoku továbbtanulási elképzelések megvalósíthatóságában, de - bizonyos határokon belül - a tanulók egyre nagyobb százaléka számára biztosítja a középfoku képzés megkezdéséhez és eredményes folytatásához szükséges alapismeretek megszerzését. A középiskola azonban választási kényszerhelyzeteket, mérlegelést igénylő szituációkat, azaz az egyéni életút perspektivikus alakításával kapcsolatos döntéseket, azok tudatos

végiggondolását is feltételezi a tanulók részéről. A középfoku intézménytípus /gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző/ megválasztásával már önmagában is eltérő esélyei alakulnak ki a társadalmi munkamegosztásba történő későbbi bekapcsolódás különböző kvalifikációs szintjei elérésének.

Köztudott, hogy a szakmunkásképző iskolák képzési célja "... korszerű szakmai és általános műveltséggel rendelkező szocialista világnézetű és erkölcsű szakmunkások nevelése."²⁷ A gimnáziumi nevelés és oktatás során a tanulók szocialista személyiségjegyeinek kialakításával párhuzamosan megvalósítandó cél, hogy "Tegye képessé tanulóit a felsőfoku továbbtanulásra, szakképzettség megszerzésére, a gimnázium elvégzése utáni munkavállalásra."²⁸ A szakközépiskolák képzési célja egyrészt a szakirányu továbbtanulásra való felkészítés, másrészt pedig a szakmunkás-bizonyítvány, illetve a szakmai képesítés megszerzésének a biztosítása.²⁹

Az intézménytípusok eltérő képzési célja, a képzési célok egyéni megvalósíthatóságának a különbségei /pl. eltérő egyéni adottságok és képességek; az érdeklődéssel adekvát továbbtanulási irány megválasztása; a tanulók korábbi életutjával, szociális helyzetével összefüggő eltérések stb./ értelemszerűen differenciálják a középiskolai tanulók csoportjait. Nyilvánvaló, hogy az intézménytípusonkénti és intézményi sajátosságokat a nevelési cél megvalósítása során figyelembe kell venni, de az is természetes, hogy a pedagógiai vizsgálatoknál is számolni kell az egyes tanulók és tanulói csoportok sajátos helyzetével, s annak pedagógiai konzekvenciáival.

A középiskolai tanulók nevelésének és oktatásának hazai tradíciói alapján mindenkor különös figyelem fordítódott a ki-egyezés után létrejött hármas tagozottságú iskolarendszer közbűlső elemére, a középiskolai képzésre. A felszabadulás előtti iskolareformok sora "nem jelentett mást, mint a hármas tagozottságú iskolarendszerbe beillesztett középiskola szerkezeti és tartalmi módosításait, ami e reformok társadalmi és pedagógiai értékének eleve határt szabott."³⁰

Az 1945 utáni időszakban a kulturális forradalom célkitűzései egyértelműen megszabták a feladatokat." A volt ural-

kodó osztály műveltségi monopóliumának a felszámolása, a munkásosztály és a vele szövetségben dolgozó parasztság kulturális felemelkedéséhez szükséges minden feltétel biztosítása; az állami, gazdasági, a kulturális építőmunka irányítására új munkás- és parasztvezetők /mérnök, orvos, pedagógus, gazdasági szervező, üzemvezető, tiszt, állami tisztviselő stb./ kiképzése."31

Az új, szocialista értelmiség biztosítása érdekében elengedhetetlenül szükséges volt a középiskolákban tanuló fiatalok szociális összetételének a megváltoztatása. /Pl. 1948-ban a munkás- és parasztszármazású fiatalok zöme még nem érkezett el az egyetem padjaiba, sőt legtöbbjük még a középiskola kapujához sem. Arányuk azonban a középiskolában 9-10 százalékra "emelkedett"./32

A szociális összetételt érintő intézkedések egy része a felsőoktatást, másik része pedig " - a fokozatosság miatt is - elsősorban a középiskolát, s azon belül is az általános műveltséget adó gimnáziumot érinti."33

A tanulói létszám mennyiségi növelése előtérbe kerülésének, a tanulók származás szerinti arányait érintő rendelkezéseknek azonban nevelési és oktatási vonatkozásban szükségszerűen voltak negatív következményei is. E megállapításunkkal nem akarjuk megkérdőjelezni vagy vitatni az adott történelmi körülmények között elengedhetetlenül megteendő és megtett intézkedéseknek a jogosságát, hanem arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a vizsgált időszak /elsősorban az ötvenes évek első fele/ előtérbe kerülő nevelési és oktatási problémái /pl. harc a lemorzsolódás csökkentéséért, az iskolai rend és fegyelem megszilárdítása, törekvés a tanulmányi színvonal emelésére, a tanári tekintély védelme stb./ nem elhanyagolható mértékben összefüggtek az oktatásügyben végbemenő, végcélját tekintve feltétlenül pozitívnak ítéltető változásokkal. Természetesen mai, utólagos értékelésünkben joggal kifogásolhatjuk, hogy a szocialista iskolarendszer funkcionálása szempontjából legalapvetőbbnek tűnő nevelési és oktatási feladatok megoldásának szorgalmazása mellett lényeges kérdések vizsgálatára nem vállalkozott - igen gyakran a társtudományokkal

és azok kutatási módszereivel szemben megnyilvánuló hivatalos fenntartások miatt nem is vállalkozhatott - a pedagógia, de történetietlen és igazságtalan lenne olyan /egyébként a nevelés szocialista szellemét, a szocialista nevelési célok hatékony megvalósítását akadályozó/ kérdések megoldatlanságát számonkérni a nevelés elméletétől és gyakorlatától, amelyek az adott korszak társadalmi valóságával függtek össze, s amelyeknek a kiküszöbölésére társadalmi szinten is erőtlének voltunk.

A középiskolai és általában az iskolai munkában tapasztalható bizonytalanságok természetesen összefüggtek a pedagógusok általános pedagógiai kulturáltságával, pontosabban fogalmazva a szocialista iskola és ifjúsági mozgalom megteremtése újszerű feladataira való felkészültségük hiányosságaival is. A felszabadulás előtti hazai pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban kimutathatóak ugyan a reformpedagógia hatásai, sőt egyes elszigetelt törekvések /pl. Domokos Lászlóné Új Iskolája, Nemesné Müller Márta Családi Iskolája/ a reformpedagógia sajátos magyarországi műhelyeinek is tekinthetők, de mindezek mellett - a pedagógusok többségének lelkes tenniakarása, a demokratikus eszmék iránti fogékonysága ellenére - a tanár-diák viszonyban, a tanulói kollektívák mindennapos munkájában, az iskolai ifjúsági mozgalom segítségével csak vontatottan, ellentmondásoktól terhesen bontakozott ki a szocialista szellemű pedagógia.

Az előzőekben körvonalazott főbb problémák lényegében olyan, a felszabadulás utáni első évtized mindennapi iskolai gyakorlatában kimutatható és hol erőteljesebben, hol pedig gyengébben ható tényezők voltak, amelyek rányomták bélyegüket az adott időszak nevelési célkitűzéseinek megvalósíthatóságára, s egyben sajátosan hatottak a későbbi időszakok pedagógiai gondolkodására is.

Az említett kérdések mellett - röviden - külön is szeretnénk kitérni a felnövekvő nemzedékek társadalmi nevelésének a kérdésére. A marxizmus klasszikusai műveikben többször utaltak arra, hogy a győztes proletárforradalmat követően az új ember nevelését, a proletár hatalom megszilárdítását rend-

szabályokkal kell biztosítani. Engels "A kommunizmus alapelvei"-ben 8. pontként említi a következő rendszabályt: "Valamennyi gyermek nemzeti intézetekben és nemzeti költségen való neveltetése attól a pillanattól kezdve, mikor az első anyai ápolást nélkülözheti."³⁴ A Kommunista kiáltványban hasonló megfogalmazással találkozhatunk: "... az otthoni nevelés helyébe a társadalmi léptetjük."³⁵ A kiragadott idézetek és rájuk történő későbbi hivatkozások azonban meglehetősen sokáig félreértésekre adtak okot. Nyilvánvaló, hogy Marx és Engels a polgári családot, a burzsoá nevelést bírálva tüzték ki célul a proletariátus elé a gyermekek kommunista szellemű nevelésének a megszervezését. Az is természetes, hogy a társadalmi berendezkedés tőkés viszonyok között is hatott a nevelésre: "A kommunisták nem találták ki a társadalom hatását a nevelésre; csupán jellegét változtatják meg, kiragadják a nevelést az uralkodó osztály befolyása alól."³⁶ Értelmezésünk szerint a társadalmi nevelésre vonatkozó marxi koncepció nem tartalmazott sem többet, sem pedig kevesebbet annál, mint hogy a burzsoá államhatalom megdöntését követően a proletariátusnak - a kommunista nevelés megvalósítása érdekében is - a társadalmi-gazdasági alapot és a felépítmény elemeit úgy kell megváltoztatnia, hogy az perspektivikusan - az egyes családok gondolkodásától és társadalomszemléletétől függetlenül - biztosítsa a felnövekvő nemzedékek kommunista szellemben történő nevelését. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme, majd a szocialista világrendszer kialakulása azonban nem szüntette meg világméreteken a tőkés viszonyokat, így részben emiatt is a szocialista nevelés elméletében és gyakorlatában számolni kellett, illetve számítani lehet a szocialista társadalom célkitűzéseitől, pedagógiai elveitől idegen nézetek jelentkezésével, időleges felerősödésével. A társadalmi nevelés szocialista viszonyok közötti megvalósítása tehát permanens szükségletté teszi a neveléstényezők sokoldalú vizsgálatát, hatásuk mély és differenciált elemzését.

Elgondolkodtató, hogy e felismerés ellenére a legutóbbi másfél-két évtizedig alig-alig találkozhattunk az ifjúság magatartására, társadalmi-közéleti megnyilvánulásaira, egyes

rétegei gondolkodására és közérzetére ható tényezők mélyebb összefüggéseinek a feltárásával.

Külön is hangsúlyozandónak tartjuk, hogy a tanulói közösségek munkájának a megszervezésében, a közösségi fejlődés ütemének az alakulásában, a szocialista demokrácia elveinek érvényesülésében, a hagyományok és távlatok kiépítésében, a közösségen belüli személyközi viszonyok tudatos fejlesztésében, a tanulóközösség tevékenységi lehetőségeinek és ágainak a megválasztásában, egyes tevékenységek preferálásában az adott kollektiva munkájáért elsődlegesen felelős pedagógusoknak, de a pedagógus kollektiva egészének is kulcsszerepe van. A közösségi nevelés kiemelkedő képviselőinek munkássága egyértelműen azt igazolja, hogy csak a konkrét nevelési körülmények elemzésével, a társadalmi makró- és mikroviszonyok feltérképezésével, s az így kapott eredményeknek a nevelési céllal történő egybevetésével, s az ezekből adódó általános és speciális feladatoknak a meghatározásával valósítható meg a tanulói közösségek, illetve a tanulói kollektívákban a közösségi gondolkodású tanulóknak a nevelése.

A leírtakból következik, hogy a közösségi nevelés elméleti alapjainak ismerete elengedhetetlenül szükséges ugyan, de önmagában korántsem elegendő a tanulói kollektívák pedagógiai segítéséhez. A közösségi nevelés hatékony gyakorlata mindenkor magában foglalja az általános elvek alkotó alkalmazásának igényét, lehetőségét és az elvek alkalmazásához elengedhetetlenül szükséges pedagógiai praxis birtoklását is. Nehezen vitatható, hogy a felsorolt feltételeknek pedagógusaink egy része csak hiányosan felelt, illetve felel meg. Ebben történeti tényezők, objektív körülmények éppen úgy felelősek, mint a szubjektív tényezők, valamint oktatási rendszerünk mindennapi funkcionálásának gyermekbetegségei /pl. a nevelői és általában a nevelési feladatok háttérbe szorulása/.

A jelzett ellentmondások a középiskolai tanulói közösségek funkciójának értelmezésében is kimutathatóak. Hazánkban a fordulat évéig kedvezőtlenek voltak a feltételek a progresszív ifjúsági mozgalmak iskolán belüli, az iskolához szervesen kapcsolódó szervezetei létrehozásához.³⁷ A koalíciós időszakban

- mint ahogyan arra már utaltunk - középiskoláinkban a különböző önkormányzati rendszerek elburjánzása volt megfigyelhető. Iskoláink egy részében "Az avantgardista önkormányzat a nevelő vezető szerepét háttérbe szorította, és következménye a nevelők részéről az elbizonytalanodás, a tanulók részéről pedig a munka és a fegyelem fellazulása lett... az a helyzet alakult ki, hogy nálunk az avantgardizmus káros hatása miatt a gyermeki önkormányzat gondolata akkor vált éppen kompromitálttá, amikor Makarenko megismerése nyomán a szocialista gyermekközösségek kialakítására irányuló önkormányzaton alapuló kísérleteknek kellett volna kezdődniük."³⁸

A középiskolai tanulói önkormányzatok megszerveződésével párhuzamosan a haladó fiatalokat tömörítő rétegszervezetek /MDNSZ, MINSZ/ is fokozatosan bevonulnak az iskolákba. A rétegszervezetek iskolán belüli működése - többek között - azért is jelentős, mert tudatosan igyekeztek felvállalni aktuális feladatokat: a tanulás segítését, egyes fiatalok anyagi gondjainak enyhítését, a sporttevékenységet, a munkafegyelem megszilárdítását, a haladó eszmék terjesztését stb. Kerek Gábor, az MDNSZ elnöke a középiskolás fiatalok egységes szervezete politikai elkötelezettségét egyértelműen fogalmazta meg:

"Ami pedig a politizálást illeti, igenis politizálni akarunk a szónak abban az értelmében, hogy állást kívánunk foglalni minden olyan törekvés mellett vagy ellen, amely kihatással van vagy lesz diákifjúságunk életére, s nemzetünk jövőjére."³⁹

Az 1950-ig terjedő évek egyik jellemzője, hogy középiskoláink jelentős részében párhuzamosan működtek egymás mellett az ifjúsági rétegszervezetek és az iskolánként sajátos arculatú, szervezettségű és hatékonyságú tanulói önkormányzati fórumok. A kétféle szervezet léte - noha ez a szakirodalomban így nem fogalmazódott meg - lényegében az iskolai közösség "ketős mechanizmusát" /külön iskolai önkormányzat, külön ifjúsági szervezet/ jelentette. Ugy véljük, hogy a tanulói rétegszervezetek és az önkormányzati szervek ezidőben történő működése során azért nem merült fel határozott formában az ún. "mechanizmus-vita", mert sem a rétegszervezetek szervezeti befolyása, sem pedig a tanulói önkormányzati szervek működé-

sének hatékonysága nem tette igazán aktuálissá a középiskolák tanulóifjúsága közösségi életének és tevékenységének átfogására alkalmas egységes közösségi modell elfogadtatásának a szükségességét. A fordulat évében, az iskolák államosításával a szocialista iskolai ifjúsági mozgalom kibontakozásának új lehetőségei teremtődtek meg.

Nem tekinthetjük teljesen véletlennek, hogy a korabeli magyar társadalom osztály- és rétegviszonyait legjellemzőbben leképező iskolatípusban, az általános iskolában jöhetett és jött létre először - az uttörő mozgalom keretében - az első olyan ifjúsági mozgalom, amely a tanulóifjúság egésze demokratikus szellemű nevelését tekintette feladatának, s viszonylag rövid időn belül soraiba tömörítette az adott korosztály többségét. Az uttörő mozgalom vezetői csak a demokratikus érzelmű, gondolkodású és a társadalom, s azon belül az iskola demokratikus átalakításáért kiálló szülők támogatását maguk között érezve fogalmazhatták meg már 1948-ban egyértelműen az uttörő mozgalom és az egyéb diákönkormányzati szervek viszonyát: "Az uttörő mozgalom kell tehát, hogy tere legyen az ifjúsági önkormányzati, tanulási, önművelési törekvéseknek... az ilyen /egyéb/ ifjúsági egyesületek, önkormányzatok tovább nem működhetnek."⁴⁰

Hazánkban az egységes kommunista ifjúsági mozgalom kialakításának a feltételei 1950-ben teremtődtek meg.

A DISZ /Dolgozó Ifjúság Szövetsége/ létrejöttét megelőzően azonban az MKP kezdeményezésére létrejött MADISZ, illetve később az MDNSZ is az ifjúsági /diákifjúsági/ egység megteremtését tekintette egyik alapvető feladatának. A DISZ-szel "jött létre hazánkban először az ifjúság kommunista nevelésének az a modellje, amely szerint az iskola és az ifjúsági mozgalom az ifjúság kommunista nevelésének egymástól elválaszthatatlan, egymást szervesen kiegészítő tényezője."⁴¹

A DISZ-nek, a középiskolai fiatalok körében végzett munkája eredményeinek és hiányosságainak az értékelése meghaladja e dolgozat kereteit. Néhány pedagógiai vonatkozású és napjaink számára is tanulságos problémakört azonban kiragadunk, mert - tapasztalataink szerint - ezek a problémák más-más

hangsullal ugyan, de visszatérően jelentkeznek bizonyos időszakokban.

Már a DISZ megalakulását követő első hónapokban többekben tulzott elvárások fogalmazódtak meg az ifjúsági mozgalom várható iskolai hatékonysága iránt: "A tanulóifjúság szociális összetételének megjavulásával megjavul az iskolai fegyelem és a tanuláshoz való viszony. Ebben nagy szerepe volt a DISZ munkájának."⁴² Nyilvánvaló, hogy sem a szociális összetétel megváltozása, sem pedig a középiskolai DISZ-szervezetek létrejötte - tanulást segítő törekvései ellenére - automatikusan nem jelenthette és nem is jelentette a tanulmányi fegyelemnek az egyik napról a másikra történő megszilárdulását, Korábban már utaltunk rá, de itt is megjegyezzük, hogy a szociális összetételt érintő változások szükségszerűen maguk után vonták a halmozottan hátrányos helyzetből /a gyengébben felszerelt, osztatlan vagy részben osztott tanyai, falusi, külvárosi általános iskolákból, alacsonyabb iskolai végzettségű családokból, rossz szociális viszonyok között élő családi környezetből/ középiskolákban továbbtanuló fiatalok arányának az ugrásszerű megemelkedését. A DISZ törekedett ugyan a tanulás segítésére, de az ellenforradalmi korszak társadalmi-kulturális igazságtalanságai következményeinek a felszámolásához csak korlátozott lehetőségekkel rendelkezett. Mozgalmi lehetőségeit behatárolta a középiskolai DISZ-tagság életkori összetétele, a tanulmányi problémák jellege, mélysége.

Véleményünk szerint sem a DISZ, sem pedig később a KISZ-munkában nem tisztázódott megfelelően, s nem fogalmazódott meg korrekt módon az ifjúsági szervezet, illetve az iskola feladata, munkamegosztása a tanulmányi munka ellenőrzésében és segítésében. Az ifjúsági szervezet megkövetelheti tagjaitól a képességük szerint végzett tanulást, de önmagában, a pedagógus kollektíva segítsége nélkül nem állapíthatja meg minden esetben teljes bizonyossággal, hogy tagjainak a teljesítménye szinkronban van-e a jogos közösségi elvárásokkal. Igaz ugyanakkor az is, hogy a tanulói kollektívák - s ezen belül az ifjúsági szervezet - az iskolai és az iskolán kívüli tanulói elfoglaltságok, tevékenységek, az egyénre jellem-

zó tanulási módszerek és a tanulásra fordított idő ismeretében hasznos adalékokat adhat a pedagógus számára a tanulói teljesítmények megítéléséhez. Természetesnek tűnik az is, hogy a tanulmányi munka segítségével is meg kellene különböztetni a segítés azon eszközeit és módzatait, amelyeket a siker reményében magára vállalhat a tanulói kollektiva /pl. tanulópárok kialakítása, közös tanulás, a rendszeres tanulás közösségi ellenőrzése/ azoktól a módszerektől, amelyeknek az alkalmazására a fiatalok még felkészületlenek. Összességében tehát megfogalmazhatjuk, hogy a tanulmányi munkával való törődés csak úgy válhat valóban közösségi üggyé, ha az iskola-közösség egésze, azaz a gyermekközösségek és a pedagóguskollektiva egyaránt megtalálja helyét, szerepét és feladatait a tanulmányi munka segítségével.

Az iskolai közösségi nevelés viszonylag ritkán emlegetett kérdése a diákvezetők vezetői felkészítésének, alkalmasságának a problematikája. E kérdést azonban torz lenne egy tágabb összefüggésből kiragadva megközelíteni. Közhely, de egyben szomorú tény is, hogy nevelésügyünkben az oktatási anyag korszerűsítésével, a tantervek és tankönyvek szocialista tartalmának kialakításával és továbbfejlesztésével párhuzamosan nem tudtuk általánossá tenni a tanulók iskolai és iskolán kívüli életét, tevékenységét átfogó, a gyermekek magatartását hatékonyan szabályozó közösségi elveket, normákat és viszonylatokat. A 70-es évek végén a Köznevelés lapjain lezajlott ún. "Makarenko-vita" talán egyik leglényegesebb gondolatát Loránd Ferenc fogalmazta meg: "Az iskola oktatóiskolaként való megszervezéséből, felépítéséből fakad a tevékenységek rendszerének egyoldalúsága, ebből következik a pedagógus és a gyermek kapcsolatának egyoldalúsága, a gyerekek egymás közötti kapcsolatának szegényessége."³

Loránd "kórképe" azonban megítélésünk szerint tulságosan sommás. Számunkra egyértelműnek tűnik, hogy az iskolát csak oktatóiskolaként lehet és szabad megszervezni a szónak abban az értelmében, hogy "Az az oktatás ismeretek közvetítésével történő nevelés, amelynek az iskolában a legfőbb /nem egyetlen/ színtere, szervezeti formája a tanítási óra."⁴⁴

Ha az oktatást az idézett felfogás szerint értelmezzük, akkor nyilvánvalóan az iskola oktatási funkciójából nemhogy nem következik a nevelési feladatok háttérbe kerülése, hanem azok helyeződnek - az oktatási tartalmak közvetítése során - előtérbe. Azt nem vitatjuk, hogy az iskolai munka gyakorlatában gyakran nem érvényesül kellően az oktatási tartalmak nevelőhatása, nem használjuk ki megfelelően az egyes tantárgyakban, tananyagrészekben rejlő nevelési lehetőségeket. Ez azonban más kérdés, mint amit Loránd írásában problémaként felvet. Az is vitatható, hogy a mi értelmezésünk szerinti "oktatóiskolában" mennyiben szükségzerű, a központi dokumentumok előírásából adódik, s mennyiben a dokumentumok helyi megvalósításából következik "a tevékenységek rendszerének egyoldalúsága, a gyerekek egymás közötti kapcsolatának szegényessége." A Loránd-féle felvetésnek ugyanakkor van egy olyan, általa meg nem világított oldala, hogy az iskolai tanítási órákat nem használjuk ki hatékonyan és tudatosan a közösségi szokások és hagyományok kialakítása érdekében. A "... tanítási órán egymás hibáinak felismerése, azok kijavítása, a sokféle gyakorlat szinte kimeríthetetlen formáinak, a közösség teljes közreműködésével kialakított menete... mind-mind alkalmas arra, hogy a közösség tagjainak egymáshoz való viszonyát nevelési céljainknak megfelelően alakítsa, fejlessze."⁴⁵

A leírtak természetesen nem jelentik azt, hogy az iskolában csak oktatási folyamat van. Napjainkban a tanítási órán kívüli tevékenységek gazdag választéka /ifjúságmozgalmi rendezvények, szakkörök, sportkörök, érdeklődési körök, klubok stb./ változatos lehetőséget és formát biztosít a sokoldalúan fejlett közösségi ember kialakítására.

Kiinduló kérdésünkhöz, a diák kollektívák felnőtt segítőinek vezetői felkészültségére visszatérve tulzás nélkül kijelenthetjük, hogy nem tekinthetjük megnyugtatónak pedagógusaink jelentős részének felkészültségét sem a tanítási órák, sem pedig a tanórán kívüli nevelési alkalmak hasznosításában. Dolgozatunkban a jelenlegi helyzet kialakulásának csak néhány történeti előzményére szeretnénk utalni. A felszabadulás után a herbartiánus pedagógiai örökségeink, valamint szemléleti aka-

dályok is nehezítették a szocialista tanár-diák viszony kialakulását, elterjedését. Emellett pedagógusaink egy része számára - főleg a középiskolában - az ötvenes évek elején nem vált teljesen világossá az iskola és az ifjúsági szövetség viszonya, a DISZ-nek a korábbi ciákszervezetektől való eltérése. "A tanárok egy része nem látja az alapvető különbséget az eddigi ifjúsági szervezet és az új szervezet között ... csak névtáblacserének gondolja az új szervezet megteremtését, mások azt hiszik, hogy ez a szervezet teljesen független lesz az iskolától s ezért az új szervezet megteremtésének problémáival nem foglalkozik."⁴⁶ A gondokat az is szaporította, hogy - nagyrészt az ötvenes évek elejének feszült, félreértésekre könnyen okot adó politikai légköre miatt - az iskolai és általában az ifjúságmozgalmi kérdések őszinte felvetésének az igénye csak egyes pedagógusokat, valamint a pedagógiai kérdésekkel elmélyültebben foglalkozó egyetemi és főiskolai oktatókat és egyes, a DISZ-munka hatékonyságát valóban szívügyüknek tekintő DISZ-vezetőket jellemezte. "Az igazgatók részéről nem egyszer tapasztalták azt a hibát, hogy nem szeretnek beszélni a DISZ-szervezet munkájának hiányosságairól."⁴⁷

Az iskolai szintű közösségi élet, az iskolai ifjúsági mozgalom felelős patronálói a középiskolákban 1954-ig elsődlegesen az igazgatók voltak. 1954-től kezdték meg munkájukat a DISZ-munkát segítő tanárok, de a DISZ-t segítő pedagógusok megbízása helyenként azzal a következménnyel járt, hogy az igazgatók "kivonultak" a DISZ-t segítő táborából.⁴⁸

A DISZ zászlóbontása után középiskoláinkban rövid idő alatt a tanulók túlnyomó többsége tagja lett a kommunista ifjúsági mozgalomnak. A DISZ-problémák emiatt is hamarosan nem kizárólagosan csak mint az iskolai ifjúsági mozgalom megoldandó feladatai jelentkeztek, hanem a tanulóifjúság általános problémáiként merültek fel.

A DISZ-vezetők és vezetőségek nagyrészt a diákfiatalok legjobbjai közül kerültek ki, de tevékenységük hatékonyságát csökkentette, hogy az iskolai szinten jelentkező valamennyi lényeges probléma megoldásában tőlük várták el a kezdeményező szerepet. Véleményünk szerint ez az elvárás ugyanugy tulzott

volt, mint ahogyan azt a tanulmányi munka segítségével láthattuk. A középiskolai kommunista ifjúsági mozgalom mind az ötvenes években, mind a későbbiek során csak ott és akkor tudott érdemben résztvenni az iskolai gondok enyhítésében, ahol nem állami feladatok átvállalását igényelték tőle, hanem az iskolavezetéssel való egészséges együttműködés jegyében a maga sajátos mozgalmi lehetőségeivel és eszközeivel működhetett közre a problémák feltárásában és megoldásában.

A szervezeti létszám rohamos bővülése miatt 1953 után a DISZ-alapszervezetek váltak az osztályközösségek munkájának összefogóivá, irányítóivá. Ez a folyamat ugyanakkor azt az - egyébként nem feltétlenül szükségszerű - következményt vonta maga után, hogy az alapszervezetekben folyó DISZ-élet segítése osztályfőnöki feladattá vált. Az alapszervezeti DISZ-vezetőségek és az osztályfőnökök kapcsolatát gyakran zavaró tényezők nehezítették: egyes pedagógusok nem foglalkoztak megfelelően alapszervezetükkel, nem látogatták a DISZ-foglalkozásokat, a DISZ-tagoktól és vezetőségektől nem követelték meg a rendszeres munkát. "Pedagógusaink, igazgatóink nem mernek bátran és határozottan követelni. Pedig ime egész iskolai munkánk színvonalának megjavulása attól függ, merünk-e bátran követelni."⁴⁹

Más pedagógusok követelménytámasztásaik során figyelmen kívül hagyták a diákok igényeit, érdeklődését, sőt még a Szervezeti Szabályzat normáit is /választások demokratizmusa, munkatervük közös összeállítása stb./.⁵⁰

Az anomáliák súlyosságát 1953-ban már a DISZ Központi Vezetősége is jól érzékelte "... a DISZ egyik legelhanyagoltabb területe a tanulói ifjúság körében végzett munka ... a középiskolai DISZ-szervezetek tevékenysége gyakran formális, a DISZ-tagok nem érzik eléggé magukénak a Szövetséget - ami nem utolsósorban abból következik, hogy a diákfiatalok 95-98 százaléka tagja a DISZ-nek. Hiányzik a szervezetek belső, tartalmas élete."⁵¹ A megoldási javaslatok azonban nagyrészt szervezeti jellegűek voltak: a szovjet pedagógia megismerése nyomán előbb csak felmerült az elsődleges /primér/ közösségek létrehozásának a gondolata,⁵² majd 1955-ben a DISZ új Szervezeti

Szabályzatában már követelményként irták elő a DISZ-csoportok kialakítását.

"A DISZ feladatainak megvalósítása, a fiatalok rendszeres nevelése, a diszisták mind hatékonyabb aktivizálása érdekében az alapszervezetekben DISZ-csoportokat kell kialakítani, amelyeket választott DISZ-csoportvezető irányít."⁵³

Az alapszervezeten belüli elsődleges közösségek szükségességének a felismerése, tevékenységük tartalmának a kidolgozása pozitív lehetőségeket rejtett magában, hiszen a DISZ-munka olyan alapvető szervezeti egysége létjogosultságát fogalmazta meg, amely differenciált feladatvállalást tett lehetővé, és az általános iskolai közösségi életben már megszokott és elfogadott közösségi szervezeti keret működését szorgalmazta.

A DISZ-csoportnak mint szervezeti alapegység működésének a támogatásával egyidőben az ötvenes évek közepétől kezdve gyarapodott azoknak az állásfoglalásoknak, cikkeknek az aránya, amelyek az életkori sajátosságok fokozottabb figyelembevételének szükségességét hangsúlyozták. "Elkövettük azt a hibát, hogy megfélekedtünk az ifjúság életkori sajátosságairól... Minden idők ifjúsága, különösen a 12 éves kortól 17-18 éves korig, tele volt és lesz romantikus kalandvággyal, energiával, nagy tettek gondolatával... Ifjúsági szervezeteink élete még mindig szürke és sablonos, nem számol az ifjkor sajátosságaival, romantikájával, nem nyújt megfelelő kulturált szórakozási lehetőségeket."⁵⁴

A DISZ-munka tartalmát is érintő új szervezeti tagozódással, a fiatalok tényleges elvárásai árnyaltabb megközelítésével egyidőben azonban kevés helyen sikerült a tanulói kollektívák napi iskolai vezetésében kialakult hagyományos módszerekkel szakítani. A DISZ-szervezetek többségében a politikai munka legelterjedtebb formájának az osztályfőnökök által az osztályfőnöki órákon megtartott politikai tájékoztatók számítottak. A középiskolákra jellemző megközelítően teljes szervezettség nemkívánatos következményeinek felvetését⁵⁵ nem a szervezeti fegyelem megszilárdítását célzó intézkedések

kövezték, hanem egy olyan kampány, amely legfontosabb célként a DISZ-taglétszám további emelését jelölte meg.⁵⁶

A szervezeti élettel kapcsolatos fejlemények - érthető módon - nehezítették a felnőtt vezetés tevékenységét, nem kedveztek a helyesen megfogalmazott feladatok megvalósításának sem. Az iskolai kollektívák pedagógus segítőinek helyzete, a felismert, de érdemben meg nem oldott problémák sokasága a diákvezetők működésének is sok tekintetben határt szabott.

Irodalom

1. HUNYADY Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban.
A kollektivitás strukturális meghatározói.
Akadémiai Kiadó, Bp., 1977. 7. old.
2. Dr. ÁGOSTON György: Neveléstudomány
Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 231. old.
3. PARAGH László: Diákönkormányzat terve gimnáziumok számára
Köznevelés 1947/20. sz. 439. old.
4. BÁBOSIK István: Modern közösségértelmezések a szovjet pedagógiában
Megj.: Pedagógiai Közlemények 22.sz. /Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványa./ Pedagógia és pszichológia a Szovjetunióban
Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
5. BÁBOSIK István: i.m. 24-25. old.
6. HORVÁTH Lajos: A tanulói önkormányzat fejlesztésének utjai az általános iskola mozgalmi életében
Akadémiai Kiadó, Bp., 1979. 9. old.
7. PATAKI Ferenc: Csoport vagy közösség?
Köznevelés 1975/17.sz. 23. old.
8. PATAKI Ferenc: A nemzedékváltás és a szocialista fejlődés folytonossága
Társadalomtudományi Közlemények 1982/4.sz. 594-600. old.
9. CSERNIK József: Az uttörő-mozgalom a nevelőkhöz
Köznevelés 1947/20.sz. 448. old.
10. CSERNIK József: i.m. 448. old.

11. SZABOLCSI Miklós: Az uttörő-mozgalom új feladatai
Köznevelés 1948/23.sz. 587-588.old.
12. UJVÁRI Imre: Új utakon az Uttörő-Mozgalom
Köznevelés 1949/9.sz. 222-223.old.
13. ÁGOSTON György: A nevelés formalizmusának veszélye iskoláink nevelő munkájában és az ifjúsági mozgalom szerepe ennek leküzdésében
Pedagógiai Szemle 1952/1-2.sz. 130.old.
14. HORVÁTH Lajos: i.m. 9.old.
15. ILLÉS Lajosné: A szovjet pedagógia története 1917-1972
Megj.: Egyetemes Neveléstörténet 65. füzet
Tankönyvkiadó, Bp., 1975. 69.old.
16. Dr.HUNYADY Györgyné: Községek empirikus vizsgálata a neveléstudományi kutatásban
Pedagógiai Szemle 1972/1. 97. old.
17. BÁBOSIK István: i.m. 26-27. old.
18. Az MTA Pedagógiai Főbizottságának 1956 június 30-i vitája
Köznevelés 1956/4.sz. 289-294. old.
19. SZARKA József: Neveléstudományi témák, kutatási módszerek és eredmények a szovjet pedagógiában
/Megj.: Pedagógiai Közlemények 22.sz./ Pedagógia és pszichológia a Szovjetunióban
Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 14.old.
20. ANGSEL Éva: Az értékek változása és az ifjúság
Társadalomtudományi Közlemények 1982/4. 604.old.
21. HUNYADY Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban ... i.m. 9.old.
22. KEMÉNY Gábor: Iskolai értékelés és kiválasztás
Kemény Gábor Válogatott Pedagógiai Művei,
Tankönyvkiadó, Bp., 1966. 19.old.

23. SIMON Gyula: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága
Megj.: Nevelésügyünk husz éve 1944-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből
Tankönyvkiadó, Bp., 1965. 33. old.
24. JÓBORU Magda: Élet és iskola
Gondolat, 1961. 76-78. old.
25. JÓBORU Magda: Köznevelésünk felszabadulás utáni történetének néhány kérdése /1945-1948/
Pedagógiai Szemle 1979/10.sz. 875.old.
26. JÓBORU Magda: i.m. 875. old.
27. Az 1963.évi VI. törvény a szakmunkásképzésről
/Megj.: Közoktatás- és közművelődéspolitikai Dokumentum-gyűjtemény. Válogatta és szerkesztette: Dr.Koncz János és Dr.Szabó G. Mária/
Szeged, 1978. 307. old.
28. A gimnáziumi nevelés és oktatás terve
Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 11. old.
29. Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól /A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata.
Megj.: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye.
Tankönyvkiadó, Bp., 1973. 67-68. old.
30. JÓBORU Magda: A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában.
Tankönyvkiadó, Bp., 1963. 19.old.
31. A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata az ötéves tervről /1949/
Megj.: Közoktatás- és közművelődéspolitikai i.m. 16.old.

32. DOBOS László: Nevelőmunka a középiskolás ifjúsági szervezetekben
/Megj.: Nevelésügyünk husz éve ... i.m. 247.old./
33. SIMON Gyula: i.m. 52.old.
34. ENGELS: A kommunizmus alapelvei /Megj.: Marx-Engels-Lenin-Sztálin: A nevelésről. Szemelvénygyűjtemény./
Tankönyvkiadó Vállalat Budapest, 1955. 62.old.
35. MARX-ENGELS: A Kommunista Párt kiáltványa i.m. 67.old.
36. MARX-ENGELS: A Kommunista Párt kiáltványa i.m. 67.old.
37. Dr.ÁGOSTON György: Neveléstudomány ... i.m. 238.old.
38. KISS Béla: A közösségi nevelés és az uttorőmozgalom
Pedagógiai Szemle 1961/12.sz. 1096. old.
39. A Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége
Köznevelés 1947/23. sz. 525.old.
40. SZABOLCSI Miklós: Az uttorőmozgalom új feladatai
i.m. 588.old.
41. Dr.ÁGOSTON György: Neveléstudomány
i.m. 239.old.
42. FRAKNÓI Julia: Középfokú oktatásunk az 1949/50. tanévben
Köznevelés 1950/18.sz. 545.old.
43. LORÁND Ferenc: Makarenko iskoláinkban
Köznevelés 1977/42.sz. 13.old.
44. Dr.ÁGOSTON György: Neveléstudomány
i.m. 15.old.
45. MIKLÓSVÁRI Sándor: "Közösségi oktatás"
Köznevelés 1965/24.sz. 921.old.
46. VARGA Sándorné: A Dolgozó Ifjúság Szövetsége - a nevelők támasza
Köznevelés 1950/11.sz. 312.old.
47. SZABÓ Károly: A DISZ és az igazgatók kapcsolatáról
Köznevelés 1951/11.sz. 474. old.

48. GELLÉRT László: A DISZ munkáját segítő tanárok tevékenységéről
Köznevelés 1955/21.sz. 486-488.old.
49. ÁGOSTON György: Az ifjúsági mozgalom az iskolában
Köznevelés 1951/19.sz. 805-806.old.
50. Több önállóságot a középiskolai DISZ-szervezeteknek!
A DISZ KV Középiskolai Ifjúsági Osztálya közleménye.
Megj.: Köznevelés 1956/18.sz. 409-410.old.
51. GELLÉRT László: A pedagógusok és a DISZ kapcsolatáról
Köznevelés 1953/6.sz. 138.old.
52. LUKÁCS Sándor: Hogyan vált eredményesebbé DISZ-szervezetünk munkája
Köznevelés 1953/5.sz. 115.old.
53. PETRIKÁS Árpád: Terveim az új tanévre
Köznevelés 1955/14-15.sz. 327.old.
53. ÁGOSTON György: A társadalom felelőssége ifjúságunkért
Köznevelés 1955/1.sz. 3.old.
55. JÓBORU Magda: Az ifjúsági szervezetek további fejlesztése
Köznevelés 1955/17.sz. 387-389.old.
56. DONKÓ Zoltán: A jobb DISZ-munkáért
Köznevelés 1955/18.sz. 417.old.

Михай Кекеш Сабо

К некоторым вопросам воспитания коллективизма в
период между 1145--1950 гг.

Автор в своей работе исследует первые годы формирования и развития воспитания коллективизма в школе в период после освобождения. По утверждению автора, в Венгрии в 1945 и 1946 гг. существовало несколько представлений относительно формирования школьных коллективов. Некоторые предпринимали распространение форм самоуправления буржуазного типа. Другие были сторонниками оживления прогрессивных традиций общежития. Прогрессивно мыслящие педагоги, раскрывшие действительные потребности и законы общественного развития, подчеркивали необходимость формирования коммунистических коллективов.

Автор работы исследует проблематику формирования и развития школьных коллективов не только исключительно в рамках системы отношения педагогического мышления к практике. Автор предпринимает также попытку раскрыть влияние главных политических тенденций на педагогическую теорию и практику.

Mihály Kékes Szabó

Beiträge zu den Fragen der gemeinschaftlichen Erziehung
in der Zeitspanne 1945-1950

Der Verfasser behandelt in dieser Studie die ersten Jahre der Herausbildung und der Entwicklung der gemeinschaftlichen Erziehung in der Schule der Nachkriegsjahre. Er stellt fest, dass es 1945 und 1946 mehrere Konzeptionen zur Herausbildung der Schülerkollektive gegeben hat. Einige haben auf die Verbreitung der Selbstverwaltungsformen bürgerlichen Typs gedrängt. Andere waren die Anhänger des Wiedererweckens der fortschrittlichen Traditionen der Studentenheime. Die fortschrittlichen Pädagogen, die die wahren Ansprüche und Gesetzmässigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung erkannt haben, haben die Notwendigkeit der Herausbildung von kommunistischen Gemeinschaften betont.

Die Problematik der Herausbildung und Entwicklung der Schülerkollektive wird vom Verfasser ausschliesslich im Rahmen der pädagogischen Denkweise und des Beziehungssystems der Praxis untersucht. Der Verfasser unternimmt den Versuch, die Wirkung der bestimmenden politischen Tendenzen auf Theorie und Praxis der Pädagogik zu erschliessen.

A FOGLALKOZÁSSAL KAPCSOLATOS
ÉRTÉKORIENTÁCIÓ MÉRÉSÉNEK MÓDSZERTANI
PROBLÉMÁI

Gergely Jenő



Vizsgálódásainkban főleg az értékválasztási kérdőívekre koncentrálnak, de csak azokat a kérdéseket akarjuk érinteni, melyek az értékorientáció írásbeli mérésével kapcsolatosak. Ez azt jelenti, hogy nem fogunk kitérni a különböző interjú-módszerek és elbeszélgetések lehetséges értékére, és azokra a lehetőségekre sem, amelyeket az újabban mindent elárasztó projekciós technikák ígérnek. Bizonyos értelemben ez jelentős korlátozás, bár a téma, amelyet tárgyalni igyekszünk még így is tulságosan tág, semhogy a rendelkezésre álló szűk keretek között ki tudnánk bontani.

Először összefoglaljuk az értékorientáció mérésének néhány főbb célkitűzéseit. Ezek közül is talán a legfontosabb, amit úgy hívhatnánk, hogy "utmutatás", vagyis tanácsadás azoknak a tanulóknak, akik egyik vagy másik foglalkozási ágban helyezkednek el. Feladatunk itt az, hogy segítsünk az illetőnek eldönteni vajon alkalmas-e az adott pályára vagy sem mégpedig annak az alapján, hogy értékorientációja mennyire egyezik meg az adott hivatásban eredményesen működő emberekével, vagy pedig annak alapján, hogy az ő tevékenysége mennyire esik egybe a választott pályához szükséges előképzettségekkel. Az ily módon adható felvilágosítás jelentős segítség lehet olyanoknak, akiknek több lehetséges foglalkozás közül, melyek követelményeinek megfelelnek, kiválasszák azt, amelyik számukra a legjobb /7, 9, 10/.

A második és valamivel ritkábban előforduló felhasználási lehetősége az értékorientáció mérésének az, hogy megkíséréljük megjavítani vagy legalábbis megjósolni az iskolai vagy munkaköri teljesítményt. Ebből még az is következik, hogy azok, akik pontosan tisztában vannak értékorientációikkal vagy bizonyos tevékenységeket másokkal szemben előtérbe helyeznek, jobb teljesítményt érnek el az iskolában vagy munkahelyen /3, 6, 8, 12/.

A harmadik funkció a bizonyosságból következő megelégedettség. A feltételezés szerint azok, akik olyan területen dolgoznak, amely értékorientációjuknak megfelel, azok elfoglaltságaikat serkentőnek és kielégítőnek fogják érezni és kevésbé hajlamosak arra, hogy tevékenységi kört változtassanak, szemben azokkal, akik munkájukat egyre kevésbé találják kielégítőnek /1, 13, 16/.

Mind a három célkitűzés széles körben használt és mindhármát szem előtt kell tartanunk, amikor az értékorientációi mérésének módszereit vesszük szemügyre.

A vizsgálat során a figyelmet elsősorban azokra a módszertani problémákra irányítjuk, amelyek miatt az értékorientáció mérésére kidolgozott különböző eljárások által szolgáltatott eredmények eltérő képet adnak. Néhány ezek közül például sehová sem vezetett, mert az alapfeltevés az volt, hogy egyetlen kérdésre adott válasz elegendő alap arra, hogy különbséget tegyünk egyes emberek vagy csoportok között. Más hasonlóan hibás elképzelés szerint összehasonlító csoportokat kell felállítani bizonyos lényeges sajátságok fejlődésének empirikus kontrolljaként, és erre a célra különböző szakképzettségükből összeállított mintát képeztek. Itt most inkább csak arra szeretnénk szorítkozni, hogy megvizsgáljuk a jelenleg is használt eljárások közötti eltéréseket, hogy ezen keresztül rávilágítsunk az értékorientációt mérő módszerek közötti különbségekre vagy éppen ellentmondásokra és néhány olyan területre, ahol további kutatómunka szükséges /5/.

Az első nagyobb eltérés, amely az értékválasztási vizsgálatok tartalmának elemzésekor azonnal szembe ötlük, a kérdések /itemek/ sokrétűsége és heterogén volta a különböző "tesztekben". Az egyik kérdőíven például az itemek jelentős része a különböző értékek tényleges rangsorolásával foglalkozik. Az itemek további jelentős hányada ugyanazoknak az értékeknek részaspektusait emeli ki. Ez a módszer határozottan jó, mert az értékválasztást elősegítő feladatokat tartalmazza. Ezen a területen azonban sok más eljárás lényegesen szélesebb keretek között dolgozik. Előfordul az is, hogy egész sor kérdés távolról sem az értékkel kapcsolatos /11/.

Ezeknek a kérdéseknek a tartalmi skálája nem nagyon különbözik az ugynevezett életmód, magatartás felmérésektől, amelyeket azért fejlesztettek ki, hogy ugyanolyan típusu változókat mérjenek, mint amelyek a sokkal specializáltabb személyiség-kérdőívek céltáblái /4/.

Ismét más típusu kérdések azok, amelyeket Edwards vezetett be. Ebben a rendszerben a válaszadó megjelöl dolgokat /hogy például olyan csoportosulásokban érzi jól magát, ahol a csoport tagjai egymással szemben barátságos, meleg emberi érzéseket táplálnak, vagy szeret új barátságokat kötni esetleg, hogy mindig szorongást érez amikor tapasztalja, hogy valaki olyat tesz, ami helytelen/. Az ilyen típusu feladatok alapvetően eltérő természetűek azoktól, amelyek az előbbieken találhatók. A fent említett kérdések messze az értékekkel kapcsolatos közvetlen problémák mögé kívánnak nyulni és olyan rendszereket próbálnak kiépíteni, amelyek az értékorientáció kialakulási folyamatát és az előnyben részesítés mechanizmusát is feltárni kívánják /2, 5/.

Az ilyen értéklisák eltérő tartalma egész sor alapvető kérdést vet fel az értékorientáció mérések céljával kapcsolatban, különösen az értékválasztási vizsgálatokkal összefüggő kérdések célját illetően. Általában a felmérésnek eléggé szélesnek kell lennie ahhoz, hogy a válaszok tömegéből a szakember számára a vizsgált tanuló személyisége több oldalról megközelíthető legyen. A leíráshoz figyelembe vett témákat egyáltalán nem szükséges az értékválasztásra vagy azzal közvetlen kapcsolatban álló területekre szűkíteni; de az sem helyesíthető, ha ezekkel a területekkel nem foglalkozunk és mégis úgy igyekszünk beállítani, hogy értékválasztási vonatkozásai is vannak a felmérésünknek. Az ilyen eljárás félrevezető, és emellett problémát jelent az értékelés is. Hangsúlyozzuk, az értékorientáció mérések gyakorlati szempontból hasznosnak bizonyultak még akkor is, ha a kérdőívek szükséges terjedelme nem egyértelműen tisztázott. Ezért bármilyen próbálkozásra, amely a választott értékek dimenzióit közelebből meg akarja határozni, nagy szükség van /18/.

Azok az itemek, amelyek a szűkebb értelemben vett értékválasztással kapcsolatosak illetve, ha ez lehetséges, azok, amelyek

értékrendszerezéssel járó feladatokkal foglalkoznak, igazán lényeges és döntő jelentőségű kérdéseknek minősülnek. Nincs szükség a személyiség strukturáját vagy a szükségleteket, illetve kreatív vonásokat kimutató kérdésekre, ha a felmérés fő célja az értékorientálódással kapcsolatos. Ugyancsak a bizonyítékok irányában érzem úgy, hogy egy más területre kell áttérnem.

A következő témában szintén kevés információ áll rendelkezésre, de ahol azért már látható, hogy relative többen nyulnak az egyik módszerhez, mint a másikhoz /14, 17/.

A kérdésfeltetés tartalmi problémájához szorosan kapcsolódik az a kérdés is, hogy a megkérdezettet milyen típusu válaszadásra kérjük. Itt most nem arról van szó, hogy szembe állítjuk a "szeretem - közömbös - nem szeretem" típusu válaszadást az "egyetértek - nem értek egyet" vagy "leginkább kedvelem - legkevésbé kedvelem" típusu válaszokkal, hanem éppen a "kierőszakolt" válaszadási típust akarjuk összevetni a szabad válaszadási módszerrel.

Egyes esetekben a kérdezett használhatja a "szeretem - közömbös - nem szeretem" típusu válaszadást vagy az "egyetértek - nem értek egyet" változatot, illetőleg bármilyen hasonló típusu válaszadást, de az ilyen kérdőívekben az adott választ annyiszor veszi igénybe, ahányszor jónak látja. Az ún. "kierőszakolt" választási helyzetben ezzel szemben a jelölt csak egyet választ ki egy csoportból, és így fejezi ki azt, hogy például mely tevékenységeket kedveli leginkább. Hasonlóképpen egy csoportból kell kiválasztania azt az egyetlen itemet, amelyet legkevésbé szeret. Így nincs megadva az előző kérdőív-típusra jellemző választási szabadság. A szabad válaszadási módszerrel össze lehet hasonlítani egyéneket vagy csoportokat kedvező vagy kedvezőtlen szavazataik alapján, s ráadásul lehetőség nyílik arra is, hogy meghatározzuk, mely értékek szimpatikusak a vizsgált személy számára és melyek nem. A "kierőszakolt" válaszadási technikával a kedvező válaszok száma minden egyes egyén esetében azonos, ha az utasításokat követi és betartja. Minden egyes vizsgálati személyünk pontosan ugyanannyi "szeretem" választ kell, hogy kiválasszon, mint akárki más. Így az utóbbi módszer valójában arra szolgál, hogy a válaszadók egye-

di különbségeit azonos kiindulási alapra hozza. Azok a tendenciák, amelyek követői szeretnek mindent vagy tagadnak mindent, nem jelennek meg a "kierőszakolt" válaszadásnál /15, 19/.

Ismeretes, hogy a szabad-választású kérdésekre adott válaszok másrésztől óriási eltéréseket mutathatnak az egyes csoportok között, egyszerűen azért, mert az egyik csoportban "lojális" a másokban "mindennel szemben ellenzéki" felfogásuk vannak.

Ilyen viselkedési attitűd jellemző lehet egy foglalkozási csoportra is, de még inkább bizonyos különködő személyiségekből összeálló mintára. Azokról a tényezőkről, amelyek az alapvető szeretet vagy ellenszenv kiváltó okai lehetnek már esett szó. Az ilyen típusú válaszadási tendenciák akkor vezetnek különösen nagy problémákhoz, amikor az értékorientációt hívó kulcsszavakat alapfogalmakból állítják össze, vagy az elvi egybetartozásra jobban ügyelnek, mint a valóságos helyzet szerinti csoportosításra. Amikor a standardokat empirikus uton úgy fejlesztik ki, hogy különböző csoportokat hasonlítani össze, akkor az alaptendenciákból adódó eltérések kiesnek és így egészen jó empirikus standardhoz juthatunk.

A problémát itt csak az jelenthet, ha a kérdéseink nem az adott szempontból lényeges jegyekkel kapcsolatosak. Ez esetben ugyanis nem a vizsgálandó jellegzetességekre vonatkozó standardot használunk. A nagyon tiszta és egyértelmű standardok kidolgozásánál feltétlenül kívánatos az ilyen hibák elkerülése. Belátható, hogy a felmérés standardizálásának módja olyan tényező, amelyet figyelembe kell vennünk ahhoz, hogy eldönthessük a "kierőszakolt" választási technika alkalmazása nem lenne-e célravezetőbb. A "kierőszakolt" választások relatív hiteléről és értékéről nem kívánunk itt bővebben szót ejteni.

Ehelyett fontosabbnak véljük a válaszadást arra a kérdésre, hogy milyen standardot célszerű kifejlesztünk: "Homogén vagy empirikus standardunk legyen?"

A leginkább használt empirikus standard az, amely azokat a válaszokat értékeli nagyobbra, amelyek alapján egy jellegzetes csoportot valamely más csoporttól el tudnak különíteni. Az empirikus standardok számos előnnyel rendelkeznek.

A leginkább használt empirikus standard az, amely azokat a válaszokat értékeli nagyobbra, amelyek alapján egy jellegzetes csoportot valamely más csoporttól el tudnak különíteni. Az empirikus standardok számos előnnyel rendelkeznek. Könnyen értelmezhetők, hiszen nyilvánvaló, hogy az, aki magas pontszámot ér el az "A" csoport számára felállított standard szerint, annak az értékorientációja nagy valószínűséggel közel esik az "A" tipushoz. Az értékelés egyszerűsége az empirikus rendszer belső felépítéséből következik, vagyis abból, hogy ezt a rendszert, arra tervezték, hogy egy bizonyos értékrendet követő személyiség sajátosságait ki lehessen vele szűrni. Természetesen minden empirikus standard kifejlesztése jelentős feladat, mivel az adott csoportról nagyon sok jellemző adat összegyűjtését kívánja meg. Az adott populáció azonban gyakran nehezen hozzáférhető kérdőívek és felmérések számára. Az ilyen standardoknak további előnye, hogy ha egyszer eljuttottunk a hasznos adatgyűjtés bázisához, az adott csoportról valóban értékes információkat nyerhetünk.

Az empirikus standardoknak számos hátránya is ismert. Az egyik nyilvánvaló hátránya, hogy az ilyen standardok kifejlesztése tulajdonképpen soha véget nem érő munkát jelent. Amint a kutató egy újabb csoportot kíván vizsgálni, nehéz helyzetbe kerül, hiszen semmi sem biztosítja arról, hogy a már kidolgozott standardok itt is érvényesek lesznek. Ilyenkor az új populáció soraiból megfelelő számú mintát megvizsgálva azt az "átlag tanuló", átlag fiatal" felfogásával össze kell hasonlítani. Az eltérő item válaszok azután az új standard felépítéséhez vezetnek. Ekkor az új standard jól használható lesz. Ha az új standardot összehasonlítjuk a már meglévőkkel, meghatározhatjuk, mely értékrendek között van rokonság. Nyilvánvalóan nem kell empirikus standardot felállítani minden egyes vizsgálathoz. Ha ez lenne a helyzet, akkor valóban nehéz helyzetbe kerülnénk. Mégis nagyon nehezen határozható meg az, hogy mikor elegendő számú a standardunk és leállhatunk az újabbak kifejlesztésével.

Minden egyes új standard bevezetése ugyanakkor nagyon széleskörű és megerőltető munkát jelent azok számára, akik a

felméréseket tervezik és értékelik, hiszen minden egyes kérdés standardja beleszámít a felmérés összpontszámába. Ha van 45 standardunk, amellyel például egy egyszerű 400 körüli itemszámú felmérést akarunk kiértékelni, akkor ez már meglehetősen nagy idővesztést jelent az értékelésben. Egyébként is egyszerűen nincs is ilyen sok dimenziója egy értékválasztási kérdőívnek.

A sokak által javasolt alternatív megoldás az lenne, hogy vizsgáljuk meg először a felmérés anyagát és határozzuk meg a benne szereplő variánsok számát. Ezután a felmérést az így meghatározott minimális számú standard szerint értékelhetjük úgy, hogy ugyanakkor a variánsokat mind ki is meritjük. Az ilyen standardokat homogén standardoknak hívják, mivel minden egyes standard úgy van felállítva, hogy egy standardon belül az itemek közötti kapcsolat jól kihangsúlyozott legyen, de a többihez csak gyengén kapcsolódják.

Látványos előrelépésnek vagyunk szemtanúi több esetben is, amikor jelentős munkabefektetéssel alaposan megtervezett homogén standardokat dolgoznak ki. Érdekes, és némileg meglepő is a felismerés, hogy bizonyos értelemben a homogén standardok az értékorientáció-felmérések értékelésének történetében visszatérést jelentenek az értékválasztást mérő vizsgálatok korai szakaszának tapasztalt egyik megoldatlan problémájához. A homogén standardoknál az itemek valamely szorosan összetartozó csoportjára adott válaszokat egyetlen itemre adott válasszal helyettesíthetjük. Így igyekszünk elkerülni az értékválasztás pontozásának fejlődése során elkövetett komoly hibák egyikét. A korai kísérletek nem sikerültek, mert úgy találták, hogy az egyes itemekre adott válaszok tulságosan megbízhatatlanok voltak. Manapság az itemek nagy csoportjára kérünk választ, így ezután egy egész csoport nagyon hasonló tartalmu itemre adott válaszokból megbízhatóan kiszűrhetjük a közös jellemzőket. Így reméljük, hogy megfelelő számú standard kidolgozásával az empirikus standardok minden fontos tényezőre kiterjesztő rendszerét sikerül kifejleszteni. Ha erre valóban sor kerülne, az értékelés kevésbé lenne nehézkes, a standardok igazi jelentést hordoznának és a vizsgált csoportról

könnyebb lenne áttekinthető képet kapni.

Az értékválasztási tesztek homogén standardjainak kifejlesztésére irányuló erőfeszítések elsősorban nem abból az igényből fakadnak, hogy a gyakorló tanácsadóknak szükségük van ilyen standardra. Sokkal inkább arról van itt szó, hogy reális kíváncsisággal merült fel pszichometriai szempontból is kielégítő rendszer kidolgozása azok számára, akik a teszt-elmélet kutatásával foglalkoznak. Nyilvánvaló, hogy a mind nagyobb és nagyobb számú empirikus standardok kidolgozása nem túlságosan lelkesítő feladat azok számára, akik az értékorientációt befolyásoló értékkörökbe kívánnak mélyebben belelátni. Ez a keresgélés vezetett többek között a homogén mérőrendszerek kidolgozásához.

A homogén mérőrendszerek alapján kiértékelt felmérések felhasználása a kutatási munkában egyáltalán nem jelent könnyed kezelhetőséget. Hiszen ilyenkor tíz-tizenkét különböző homogén standardot használunk egyszerre, amelyek mindegyikét úgy tervezték meg, hogy a felmérés válaszaiban rejlő variánsokat kimerítse. Ezek alapján kell kimutatnunk, hogy a kérdészett fiatal értékrendje egy adott tevékenységet végző fiatalok csoportjának értékorientációival egybevágnak-e. További jelentős problémaként vetődik fel a pontok olyan megfelelő csoportosításának kidolgozása, amely az adott tevékenységet végző csoport értékválasztásával annak teljes komplex jellemzését is adja.

E témához tartozó másik probléma - amelyet túlságosan gyakran el is hanyagolunk - a standardok elnevezése, illetőleg rendeltetésük pontos meghatározása.

Ugy tűnik, hogy a homogén standardok fejlesztése feltétlen és lényeges része az értékválasztás helyes mérésére irányuló erőfeszítéseinknek. Az ilyen mércék sokkal kedvezőbb pszichometriai jellemzőkkel rendelkeznek, mint az empirikus standardok. Ráadásul, ha az óriási munka végéhez ér, a standardok ilyen rendszere végül is bizonyára jól fogja szolgálni a célt, amelyekre szánták őket. Ugy véljük, hogy Thurstone elsőrendű szellemi képességekkel kapcsolatos tanulmányának tapasztalatait érdemes lenne megvizsgálni az értékorientáció területén

is. Arról van szó, hogy a homogén standardok fejlesztését nem úgy kell kezelni, mint egy, azonnal a gyakorlati munkában felhasználható eredményt, hanem úgy, mint egy szükségszerű, első lépést a sokkal komplexebb és pontosabb értékelési rendszerek kifejlesztésének útján. Az egyre több új felmérés megjelenése az egyre több empirikus standarddal együtt nyilvánvalóan az értékválasztás mérésében ellenreakciókat vált ki. Másrésről homogén standardokkal dolgozni, amelyekben nincs elegendő információ ahhoz, hogy a tesztpontokat értelmes jelentéssé fordítsuk le. Ez még nagyobb nehézséget jelent a gyakorlati ember számára.

Megítélésünk szerint egy olyan új típusú standardot kellene kifejleszteni, amely ötvözi a homogén és empirikus mérőrendszerek módszertani előnyeit. Az új standardot az empirikusból kellene kifejleszteni oly módon, hogy kapcsolatban maradjon az ismert értékválasztási mércékkel. Finomodjon annyiban, hogy vegye figyelembe a kapcsolatot az egyes itemekre adott válaszok között és ennek alapján csoportok között is differenciáljon. Az ilyen rendszernek nemcsak pszichometriai szempontból kívánatos sajátosságokat kell tartalmaznia, hanem olyan igaz kritériumokat is, amelyek alapján az egyes csoportok között különbség tehető. A javasolt új standard egyfajta összekapcsolása, szintézise a tiszta homogén mérce, amely nem veszi figyelembe a tevékenységek ágai között ma meglévő jellemző különbségeket és a hagyományos empirikus mérce között, amely olyan komplex, hogy alig lehet általános, két különböző tevékenységet összekapcsoló megállapítást levonni belőle. Lehetőségesnek tartjuk olyan standard kifejlesztését, amely egybe gyűjti a kívánatos és hasznos elemeket az empirikus és homogén standardokból.

A különböző standardok tárgyalását nem zárhatjuk le anélkül, hogy néhány más természetű problémát ne említenénk. Az egyik fontos kérdés arra vonatkozik, hogy "Hány itemet kell pontozni egy standard keretében?" A legtöbb vizsgálat nagyszámú itemet pontoz minden egyes empirikus standardjához. Mivel a legtöbb kérdőív gépi úton értékelhető, a pontozandó itemek száma és a súlyozás kérdése másodrendű probléma.

Ha azonban hasonló felméréseket iskolai szinten akarunk végezni, akkor az értékelésnek ez a módja nem valósítható meg. Ezért a kutatók egy része viszonylag egyszerű kézi pontozást javasol, amelyhez egységsúlyozásokat használ különböző súlyozások helyett. Saját kutatásaink is azt támasztják alá, hogy célszerű egységnyi súlyozást használni. A legtöbb olyan felmérés, amelyre homogén standardot dolgoztak ki, szintén nem túl sok itemmel /50-60/ dolgozik és még a fenténél is alacsonyabb számú kérdést alkalmaz.

A kérdéskört tanulmányozó munkák megvizsgálták az itemek optimális számának kiválasztását, a legjobb itemek összeállításának módját és a válaszok súlyozását.

A legjobb itemek kiválasztásában fő szempont az, hogy komplex, jól értékelhető mérce legyen az itemekre alkalmazni. Variabilis, egyetlen válaszlehetőséget sem túl hangsúlyozó standardok olyan mércek kialakításának lehetőségét vetik fel, amely elsősorban meg tudja különböztetni az értékválasztási csoportokat. Ezek a standardok kevésbé megbízhatóknak tűnnek, mert kevesebb bennük a belső összefüggés. A teszt-reteszt megbízhatóság kontrollja alapján ez a feltevés nem igazolódott. Korábban már javasolták, hogy eltérő, új oldalról kell megközelíteni az item válaszok analízisét. Az egyik eljárás a vizsgált csoport válaszait az "átlagember válaszaival" hasonlítja össze. A kis különbségek felett így elsikkad a figyelem. A nagyobb differenciák úgy állnak elő, hogy a különbségek irányának és méretének megfelelően súlyozunk. A javaslat lényegében a válaszok konfigurációját változtatja meg. Ez azt jelenti, hogy a csoportokat nem csak az egyes itemekre adott válaszaik alapján hasonlítjuk össze, hanem egymáshoz rendeléssel válasz-párokat, sőt hármas csoportokat is kialakíthatunk.

Korábban már említettük az értékválasztást felmérő tesztek pszichometriai jellemzőinek javítására irányuló igény felmerülését. Különösen érdekesek azok a próbálkozások, amelyekben a "kierőszakolt" választási itemekben a kategóriákon belül az itemek preferencia értéküknek megfelelően kiegyenlítettik. Ez felettébb ígéretes lépés, hogy olyan méréseket dolgozzanak ki, melyek léghabban képesek differenciálni

különböző csoportok között. Nem könnyű munka ez, főleg ha a korábban összegyűjtött jellemzési adatokra kívánunk támaszkodni. Mégis feltétlen támogatni és segíteni kell.

Szóltunk már a homogén és empirikus standardok szembeállításáról. Függetlenül a mérce típusától, feltétlenül szükség van jó összehasonlítási alapra. Gyakran elfelejtik azt is, hogy a homogén standard kifejlesztése csak közbülső lépés, a fő cél, hogy a pontok megfelelő kombinálása révén képet kapjunk bizonyos értékrendek szerveződéséről. Hogyan lehet jó kontroll csoportra szert tenni? A standardok fejlesztésének korai szakaszában szokás volt különböző populációkat összehasonlítani, de ez nem volt túl sikeres. Az értékválasztási pontokból bizonyos esetekben kevés olvasható ki, de gyakran egyáltalán nem lehet jóslásba bocsátkozni. A leghasznosabb, ha kontrollként különböző tanulói csoportok jól megválasztott tagjait kérdezzük. Így nyílik lehetőség a legnagyobb fokú differenciálásra és stabilitásra az eredményeket illetően. Sőt még bizonyos kereszt-próbák is végezhetők, hiszen a standard-rendszer hitelét nem változtatja meg lényegesen, ha egyszer az egyik csoportot hasonlítjuk a maradékhoz, máskor egy másikat. A képzésre vonatkozó vizsgálatok nem nagyon lekesitők, mivel az értékválasztási tesztek ezen a téren nem sok újat tudnak adni más módszerekkel szemben.

Ezzel ahhoz a ponthoz értünk el, amely különösen fontos, ha valaki azt vizsgálja, hogy milyen módon használjuk az értékválasztási teszteket. A probléma az, hogy nevezzük el a standardunkat. Amire ilyen helyzetben valójában szükségünk van, egy olyan kontroll csoport kimerítő jellemzése, amely eléggé táj ahhoz, hogy minden érdekelt csoport beleférjen, de eléggé szűk is, hogy pontosan lehessen differenciálni vele. Néha nagyon nehéz ilyen kontroll csoportot találni, hiszen a tanulók válogatása és az adatgyűjtés hosszú hónapokat vehet igénybe. A legtöbb vizsgálatnál nincs idő arra, hogy elegendően nagy számú kontrollt építsünk ki az egyes standardokra. Megoldást az jelenthet, ha foglalkozási családokat fejlesztünk ki, hogy kidolgozzuk a foglalkozási csoportok közötti különbségeket és így minden foglalkozási családra elegendő egy al-

kalmas standard kifejlesztése. A közös standardból már könnyen levezethető az egyes, családon belüli foglalkozásokra egy fő mérce. Ez a megoldás talán nem tűnik kielégítőnek, de még mindig jobb, mint minden egyes foglalkozásra egy új standard kidolgozása.

A homogén standardok elnevezése még bonyolultabb. Lehet, hogy egy halmaz itemre azt mondják, hogy az bizonyos foglalkozási csoportra jellemző és ezután nevezik el. Vagy az is lehet, hogy nagyon nagy számú itemet állítanak fel, amelyek minden lehetséges értékorientációt érintenek és azután bizonyos itemeket egymáshoz való erős kapcsolatuk alapján kiválasztanak. A közös elemek szolgálnak ezután alapul a besoroláshoz.

A legtöbb probléma abból a feltevésből adódik, hogy ha az értékorientációt megfelelőképpen mérni tudjuk, akkor már meg is érthetjük a mért különbségeket ugyanezekből az adatokból.

Ilyen esetekben még mindig jobb, ha csak megszámozzuk a standardokat pl.: "Standard I", "Standard II", "Standard III", "Standard IV", stb. Így az elnevezés kevésbé lesz látványos, de ugyanakkor elkerülhető az, hogy az elnevezés alapján téves előítéleteket alakítson ki a standardok használója.

Az értékorientációs mérőeszköz kidolgozói tartoznak annyival a használóinak, hogy lehetőség szerint segítsék munkájukat. Az összehasonlító csoport esetében nem elég, ha a felmérés azt mutatja, hogy a pontok száma magasabb, mint az átlagos populáció 50, 70 vagy 90 százalékanak teljesítménye. Arra is szükség van, hogy a vizsgált tanulót összehasonlítsuk az adott értékrendben már régóta sikerrel alkalmazott értelmezéssel. Ha az utóbbi információ hiányzik, a pontok alig mondanak többet, mint egy jobb statisztikai játék. Ezen az alapon arról is meg kell bizonyosodnunk, hogy olyan mércét használunk, amelynek jellege egyértelműen meghatározott.

Az előzőekben áttekintettük az értékválasztás mérésével kapcsolatos, napjainkban legtöbb vitára alapot adó problémákat. Befejezésül néhány javaslattal szeretnénk élni.

Kíváncsú lenne az, hogy bizonyos értékeket azon az alapon tudnánk egységbe foglalni, hogy milyen értékválasztási sablon kíséri. Ilymódon nemcsak az értékelési munkát lehetne csökkenteni,

kenteni, hanem azt is jobban meg tudnánk érteni, miért választja valaki éppen ezt az értéket, amit választ. Ez mindjárt egy második problémát is felvet: sokat dolgoznak mostanában azon, hogy a módszereket fejlesszék, és egyre kevesebbet azon, hogy megértsék, mit is mérnek. Nagyon hasznos lenne, ha megvizsgálnánk, milyen a kapcsolat a személyiség értékrendje és egyéb tulajdonságai között.

Arról is nagyon keveset tudunk, hogyan alakul ki valakiben az érték iránti vonzalom. Ezt a problémát valószínűleg a személyiség különböző oldalai fejlődésének egyidejű vizsgálata útján vihetjük közelebb a megoldáshoz. Ugyanilyen fontos kérdés az is, hogy a felmérés legyen könnyen pontozható, könnyen használható és egyszerűen értelmezhető eredményeket adjon. Hasonlóan fontos, hogy a mérési módszer valóban arról nyújtson megbízható információt, amire készítették.

Irodalom

- APOSTAL, Robert: Interest stability and the interpretable change criterion. = Vocational Guidance Quarterly, 1976. 200-219. p. /1/
- ARIMOND, Heinrich: Die Berufslage als Motiv der Studienwahl. = Arbeit. Beruf und Arbeitlosenilfe /Stuttgart/, 1974. 39-57. p. /2/
- ASHBY, Jefferson - WALL, Harvey - OSIPOW, S.: Vocational certainti and indecision in college freshman. = Personnel and Guidance Journal, 1976. 1007-1026.p. /3/
- ASTIN, Alexander - NICHOLS, Robert: Life goals and vocational choice. = Journal of Applied Psychology, 1974. 30-38. p./4/
- BEDROSIAN, Hrach: An analysis of vocational orientisungs at two levels of management. = Journal of Applied Psychology, 1981. 125-128.p. /5/
- BIRCHER-RAUCH, Elsi: Was kann Erziehung zur Berufswahlhilfe beitragen? = Der Wendespunkt, 1980. 51-69.p. /6/
- CALIA, Vincent: Vocational Guidance: After the fall. = Personnel and Guidance Journal, 1966. 320-327.p./7/
- CLARK, Kenneth: Vocational interests of nonprofessional men. Minneapolis, Minn. 1961. University Minnesota Press. 129.p. /8/
- FAIR, Donald: Life history correlates of selected vocational interests. = Proceedings of the 73rd Annual Convention of the American Psychological Association, 1965. 335-336. p. /9/

- IVEY, Allen: Interests and work values. = Vocational Guidance Quarterly, 1963. 121-124. p./10/
- KINNANE, J.E. - BANNON, M.M.: Perceived parental influence and work-value orientation: = Personnel and Guidance Journal, 1964. 273-279. p. /11/
- KREVNEVIC, V.V.: Ekonomiceszkie osnovy profeszszionalnoj orientacii molodezsi. = Szovetszkaja Pedagogika, 1969. N. 2. 44-55. p. /12/
- KUSSMANN, Thomas: Berufslenkung, Berufswahl und Berufsberatung in den UdSSR. = Osteuropa-Wirtschaft /Stuttgart/, 1968. H. 4. 296., 310. p. /13/
- MOHSIN, S.W.: Comparative study of inventories and observed orientations of secondary school students. = Journal of Vocational Education Guidance 1979. 11-17. p. /14/
- MONTAGUE, Anita: A factorial analysis of the "basic" interest patterns of two hundred women college students in various curricular groups. = Dissertation Abstracts, 1961. 324. p. /15/
- PATERSON, D.G.: Values and interests in vocational guidance. = Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology. Vol. 5. Industrial and business psychology. 118-125. p. /16/
- PERRONE Philip: Values and occupational preferences of junior high school girls. = Personnel and Guidance Journal, 1965. 253-257. p. /17/
- SZOLOV'EV, A.V.: Professzional'naja orientacija v aspekte ekonomiki. = Szovetszkaja Pedagogika, 1971. N.10. 33-39. p. /18/
- STRONG, Edward: Good and poor interest items. = Journal of applied Psychology, 1962. 269-275. p. /19/

Ене Гергея

Методические проблемы определения ориентации
ценностей, связанных с профессией

В понимании автора методы исследования ориентации ценностей могут классифицированы следующим образом, а именно: какие аспекты выделяются в первую очередь в зависимости от выбора профессии. Одним из главных недостатков применяемых методов является то, что они стремятся получить ответ у лиц и на такие многочисленные вопросы, которые далеки от основных аспектов исследуемых целевых установок.

Методы, как правило, связаны с техникой анкетирования. Анкеты содержат намного больше вопросов, чем это необходимо обычно для раскрытия ориентации ценностей. В случае применения техники анкетирования автор рекомендует количество необходимых вопросов ограничить до 40-60. Далее, необходимо стремиться к тому, чтобы это измерение было легко оценено и обеспечивало просто результаты. Необходимо формирование эмпирических стандартов таким образом, чтобы оно приближалось к надежности однородных стандартов.

Jenő Gergely

Methodologische Probleme der Ermittlung der mit dem
Beruf zusammenhängenden Wertorientierung

Nach der Auffassung des Verfassers lassen sich die Methoden der Untersuchung der Wertorientierung danach gruppieren, auf welche Aspekte im Zusammenhang mit der Berufswahl das Gewicht gelegt wird. Eine allgemeine Mangelhaftigkeit der angewandten Methoden besteht darin, dass von der Versuchsperson auch auf solche Fragen Antwort verlangt wird, die weit entfernt von den grundlegenden Aspekten des Untersuchungszieles stehen.

Die Methoden sind im allgemeinen mit der Technik des Fragebogens verknüpft. Die Fragebogen enthalten aber wesentlich mehr Fragen, als diese zur Ermittlung der Wertorientierung unbedingt notwendig sind. Der Verfasser schlägt vor, die Zahl der Fragen bei dieser Methode auf 40-60 zu beschränken. Man muss ferner beachten, dass sich die Ermittlungsangaben leicht auswerten lassen und zuverlässige Ergebnisse sichern. Es ist notwendig, empirische Standarde so zu bilden, dass sich diese der Zuverlässigkeit der homogenen Standarde nähern.

AZ ÓVODAI IDEGENNYELVI NEVELÉS SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI
VONATKOZÁSAI

Keményné Gyimes Erzsébet

A kutatás időszerűsége

A társadalmi, gazdasági, politikai fejlődés világtencenciáit vizsgálva nyilvánvalóvá válik, hogy a következő évtizedekben a gazdasági integráció, a békés egymás mellett élés elve, az országok között szélesedő két- és többoldalu együttműködés, a tudományos-technikai forradalom, a nemzetközi turizmus stb. számos területén igényel idegen nyelvtudást. Különösen nyomatékosan jelentkezik ez az igény olyan országokban, ahol - mint Magyarországon - a többségi anyanyelv nem un. világnyelv.

Az általános fejlődési tendenciák mind mennyiségi, mind minőségi szempontból magasabb igényeket támasztanak az idegennyelvtudással szemben. Az ezredforduló "integráltabb" világában előreláthatólag sokkal több embernek lesz szüksége idegennyelvek kommunikativ használatára az élet legkülönbözőbb területein, mint jelenleg. A nyelvtudás egyre fokozódó mértékben válik társadalmi, gazdasági szükségességgé, az általános műveltség és a szakemberképzés szerves részévé.

Szélesednek a nemzetközi érintkezés közvetlen, személyes lehetőségei, s ezáltal növekszik a gyors reagálást igénylő szóbeli kommunikációs formák fontossága, nem csökken az írásbeliség információhordozó és -rögzítő szerepe. A nyelvhasználat területe, funkciói nemzetközi méretekben bővülnek.

Mindez az eddiginél összetettebb feladatrendszert állít közoktatásunk elé.

A 70-es években különösen intenzívvé vált korszerűsítési törekvések öröndetes eredményeként értékeljük azt a folyamatban lévő szemléletváltozást, amely az MTA ajánlásaiban egyértelműen megfogalmazódik:

"A szocialista személyiség kibontakoztatása perspektívájában használjuk tudatosan az "idegennyelvi nevelés" kifejezést a szokásos idegennyelvi oktatás helyett, mert ezzel is jelezni kívánjuk a folyamat komplex jellegét, amelybe egyaránt beletartozik

az idegennyelvi "viselkedésre szoktatás", a tudatosítás és automatizáció, ismeretek, jártasságok, készségek kialakítása, értelmi, érzelmi, akarati erők aktivizálása, az egyén és közösség együttműködése. Az idegennyelvek tanítása nem tekinthető elszigetelten, hanem az általános nyelvi nevelés, a kommunikáció pedagógiájának szerves részeként... Ezen belül az idegennyelvek a nemzetközi kommunikáció, a tágabb horizontu tájékozódás, a népek közötti megértés és együttműködés fontos eszköze."

Ahhoz, hogy e célkitűzés tényleges hatótényezővé váljék a gyakorlatban, több tudományosan igazolt célirányos elemzésre lenne szükség, mindenekelőtt a kommunikáció-kutatás, a pszicholingvisztika és a pedagógiai szociálpszichológia tudatosabb közreműködésére ebben a szemléletváltoztató folyamatban. Lehet, hogy ezáltal egyes fogalmak átértelmezésére is kényszerülünk majd.

Kutatásainkkal e szemléletváltoztató folyamatban kívánunk részt vállalni.

Fontosnak tartjuk mindezt hangsúlyozni, mert számos vitában, szakmai hozzászólásban, - még ott is, ahol nemcsak mereven a "nyelvi oldalra" koncentrálnak, - még mindig egyfajta funkcionális pszichológiai szemlélettel találkozunk. Vannak, akik az oktatás hatékonyságának növelését tudományosan igazoltnak vélik azáltal, hogy a nyelvészeti megállapításokat a pszichológia oldaláról mintegy "alátámasztva" mechanikusan átviszik az oktatásba. A gyakorlat cáfolta meg ezt a pszichológiában már túlhaladott szemléletet. Természetesen jó, ha - nevelésről lévén szó - nemcsak a nyelvi oldal válik a vizsgálódás tárgyává. Jó, ha maga a folyamat is, sőt az a személyközi kapcsolat is, amely létrehozza és működteti ezt a folyamatot, melynek végső célja a személyiségfejlesztés.

Teljes mértékben jogos tehát a pszichológiai kérdésfelvetés, de korántsem közömbös, milyen jellegű az.

Az alábbiakban azokat az elméleti összefüggéseket mutatjuk be röviden, amelyek alapvetően meghatározták kutatásaink irányát.

Elméleti megfontolások

A magasabb rendű specifikusan emberi pszichikus folyamatok csakis a másik emberrel való kölcsönhatásban születnek meg. Tehát a személyiségfejlődés is alapvetően emberi kapcsolatokon keresztül, emberektől származó hatásokon át, a szocializáció folyamatában, tevékenység által valósulhat meg.

E tevékenység sajátosságát a Vigotszkij-féle iskola felfogása szerint két alapvető vonás határozza meg: az egyik a célszerűség, vagyis kezdettől fogva jelen van egy célkitűzés; a másik a tevékenység meghatározott struktúrája, felépítése /cselekvések egymásutánja, a tevékenység olyan komponenseiből áll, amelyekre jellemző, hogy közbeeső, önálló céljuk van/. A végrehajtás konkrét körülményeitől függően a cselekvések különböző önálló műveletekből állhatnak.

Az emberi személyiség reális alapja azoknak a ténylegesen realizálódó társadalmi viszonyoknak az összessége, amelyek megvalósulásának az ember tevékenysége is része. Pontosabban maga a személyiségformálódás az ember sokféle tevékenységének összességében megy végbe /Leontyev, A.Ny. 1977./. Kimondottan a szubjektum tevékenységeiről van tehát szó; ezek a személyiség pszichológiai elemzésének "alapegységei".

A személyiségfejlődésben sajátos szerepet játszik a nyelv, a beszéd. A beszéd, mint a személyiség aktív viszonyulásának megnyilvánulási formája a környezethez, mint tevékenység az emberek közötti érintkezésben keletkezik, és az érintkezést szolgálja. Szoros dialektikus kapcsolatban áll valamennyi pszichikus folyamattal és állapottal, s ugyanakkor kifejeződnek benne a személyiség jellemző tulajdonságai. Ismeretes, hogy a beszédtevékenység tanulmányozása annak "hordozójának" tanulmányozását is jelenti, és fordítva: a személyiség tanulmányozása, megismerése nem képzelhető el verbális magatartásának vizsgálata nélkül. Ezért is oly nagy jelentőségű /mind elméleti, mind gyakorlati szempontból/ a személyiség beszédtevékenységének kutatása.

A beszéd nem a nyelv elemeinek puszta összege, a beszéd mint

egész, minőségileg új képződményként értelmezendő, melynek specifikuma célirányosságában és strukturájában rejlik. Mindez elvi kiindulásként érvényes az idegennyelvi beszédtevékenységre is /Leontyev, A.A. 1974/.

Ennél a kérdésnél, ti. az érintkezés és a beszédtevékenység összefüggésében, felmerül a kommunikáció lényegi problémája. Közismert az az álláspont, mely szerint a kommunikációs folyamat három egymásra épülő szint eredményeként jöhet csak létre:

- Az első szint megköveteli az ún. szintaktikai szabályok betartását, azaz a közlési szimbólumok pontos visszaadását /kiejtés, intonáció, a kijelentés grammatikai megformálása/.

- A második szint megköveteli a kívánt jelentés adott szimbólumokkal történő pontos visszaadását. Itt a szemantikai szabályok lépnek működésbe. Az emberi beszéd szemantikai jellege teszi tulajdonképpen lehetővé, hogy a tudatos érintkezés számára megfeleljen, vagyis hogy saját gondolatainkat és érzelmeinket úgy tudjuk megjelölni, hogy az másokkal közölhető legyen /Rubinstein 1964./.

- Végül a harmadik szint "felel" azért, hogy a közléssel a beszédpartner magatartását a kívánt irányban befolyásolja a beszélő. Ennek érdekében alapvető pragmatikai szabályokat kell betartani /Morris, 1972./. Lényegében csak ekkor valósulhat meg a kommunikáció.

Igy a sikeres kommunikáció érdekében el kell érni a jelzett harmadik szintet, mivel a két megelőző szint nem garantálja a beszédpartnerre történő ráhatást.

Ebben az értelmezésben az érintkezés kommunikatív jellege magában foglalja a beszédnek mint a kifejezés eszközének és mint a személyközi kapcsolatokban létrejövő ráhatás eszközének funkcióit.

A szervezett idegennyelv elsajátítás kezdetekor a tanuló az anyanyelvén már alkalmazza a pragmatikai szabályokat, valamilyen módon meghatározott céllal beszél. Az idegennyelv tanításában azonban sokáig nem jutunk el ehhez a szinthez, ha nem úgy fogjuk fel és fogadtatjuk el a célnyelvet már a tanulás megkezdésekor, mint a közlés eszközt, mint bizonyos kom-

munikatív célok elérésének eszközét, mely különböző életkorú tanulók esetében /értve ezalatt az óvodáskorúakat is/ természetesen más-más módon, eltérő tartalommal fogalmazódhat meg. A mindennapi életben mindent valamilyen okból /motivum/ és valamiért /cél/ mondunk. Valójában egy adott motivum, helyzet és cél esetében lehetetlen, hogy ne mondjuk azt, amit mondtunk. Ez implicálja azt az általános módszertani elvet is, /amely lényegében a tudatos emberi tevékenység fentebb jelzett pszichológiai karakterisztikáján alapul/: elsősorban és különösen tartósan azt tanulja meg az ember, amivel bizonyos kapcsolata van, ami törvényszerűen összefügg tevékenységének sajátosságaival. Ez vonatkozik az óvodáskorúakra, a kisiskolás- és a serdülő kora tanulókra egyaránt.

A gyermek pszichikus fejlődésének megértéséhez számba kell venni mind azokat az objektív feltételeket, amelyek a személyiségre hatnak /pl. az oktatás során/, mind pedig a belső pszichikus sajátosságok rendszerét, amelyen keresztül ezeknek a feltételeknek a hatása mintegy megtörik. A gyermek pszichikus fejlődésének sajátos belső logikája és sajátos törvényszerűsége van. Nagy László /1908/ szavaival élve, "a gyermek fejlődésének minden korszakában a fejlődésnek saját jellege, iránya van." Ez a fejlődés nem a valóság passzív visszatükröződéseként megy végbe. Nincsenek merev életkori határok: ezek a határok mozgékonyak, és a gyermek életének és tevékenységének konkrét feltételeitől, környezetének vele szemben támasztott igényeitől függően elmozdulhatnak /Bozsovics, 1976/. Több szovjet és hazai pszichológus /Elkonyin, Davidov, Kelemen, Lénárd, Salamon és mások/ konkrét kísérletekkel mutatta ki, hogy a gyermek iskolai tevékenységének meghatározott szervezésével, a tanulási folyamat módszerének és tartalmának megváltoztatásával már alsó tagozatos korban is ki lehet alakítani olyan gondolkodáslélektani sajátosságokat, amelyeket sokáig csak a felsőtagozatos tanulókra, serdülőkre tartottak jellemzőknek. Hasonló eredményre vezettek a hazai komplex matematika oktatás bevezetése az első osztálytól, és az azt megelőző óvodai matematikai foglalkozások átszervezése. Galperinnek a gondolati cselekvések és fogalmak szakaszos formálódásáról szóló elméle-

te, amely Vigotszkij azon tételének továbbfejlesztése, melyet az oktatásnak az értelmi fejlődésben játszott szerepéről fogalmazott meg, az óvodáskorú gyermekek körében végzett fejlesztő kísérletek eredményei alapján /Talizina, 1975/ is igazoltnak látszik: az elsajátítási folyamat irányítása teljes értékű gondolati cselekvések kialakítását biztosítja ebben az életkorban is.

Több kutató /Benediktov, Talizina/ feltételezi, hogy az idegen nyelv tanítása nagymértékben a tanulmányozott nyelv rendszerének elsajátítására irányuló gondolati cselekvések szakaszos formálódása alapján valósítható meg.

Az életkori határok mozgékonyasága azonban nem zárja ki, hogy a gyermeki fejlődésben vannak minőségileg sajátos szakaszok, amelyeket sohasem egyes pszichikus sajátosságok egyszerű együttese jellemez, hanem mindig a gyermeki személyiség bizonyos sajátoszerű egészesleges struktúrája, valamint az adott szakaszra nézve jellemző fejlődési tendenciák kialakulása. Maximálisan fejleszteni kell azokat a képességeket, amelyek az adott életkor sajátjai, amelyek az adott életkorban kezdenek alakulni, formálódni. Az óvodáskorban feltétlenül ennek számít a nyelvvelsajátítási képesség /Nádudvari, 1980/. Speciális vizsgálatok megerősítik azt, hogy az óvodáskor a nyelvi jelenségek iránti legfogékonyabb periódus /Elkonyin, 1959/. Ugyanakkor nagyon óvatosan kell kezelni a gyermekek intellektuális terhelését, különösen túlterhelését. Nem szabad visszaélni magas foku oktathatóságukkal, ahogy erre Nádudvariné is utal, nem szabad siettetni az életkori határok áttörését, nem kell a gyermeket idő előtt későbbi fejlettségi szakaszba vezetni. /Semmi körülmények között sem szabad például az óvodát "kisiskolává" változtatni!/. "

Feltehető ugyanis, hogy valamely funkció fejlődésének mesterséges és erőszakolt felgyorsítása megsértheti a gyermek életkori fejlődésének harmonikus struktúráját.

A gyermeki személyiség potenciális lehetőségei csak akkor valósulhatnak meg sikeresen, ha a fejlődés szempontjából legoptimálisabb tevékenységi formák specifikus megszervezése az adott életkor pszicho-fiziológiai sajátosságával összhangban van.

A gyermeki személyiség fejlődésének konkrét feltételeit és élményeinek jellegét vizsgálva, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a pozíciót, amelyet a gyermek életében fontos szerepet játszó kapcsolatok rendszerében, az érintkezés folyamatában elfoglal. A környezetnek a gyermeki személyiség fejlődésében betöltött szerepével kapcsolatban vezette be Vigotszkij a "fejlődés szociális szituációja" fogalmát. Ezzel a fogalommal jelölte a "fejlődés belső folyamatainak és külső feltételeinek azt a sajátos együttesét, amely minden életkori szakaszban tipikus, és meghatározza mind a pszichikus fejlődés dinamikáját a megfelelő életkori szakaszban, mind pedig azokat a minőségileg új pszichikus képződményeket, amelyek az adott szakasz végéig létrejönnek". Ebben az értelemben a gyermek személyiségfejlődését végsősoron az a kölcsönös összefüggés határozza meg, amely egyrészt a gyermeknek az őt övező interszociális kapcsolatrendszerben /kortárs- és felnőtt személyközi kapcsolatok rendszerében/ elfoglalt helye, másrészt a megelőző tapasztalatok eredményeként benne kialakult pszichikus sajátosságok között fennáll, mégpedig az egyén aktivitásának függvényében.

Kardinális pedagógiai pszichológiai törvényszerűség, hogy a pszichikum fejlődésének folyamatában elvitethetetlen az érintett életkorban domináns tevékenységi formákban kifejtett aktivitás fejlesztő hatása.

Vigotszkij, Elkonyin, Zaporozsec, Venger kutatásai sokoldalúan mutatják be azt a szerepet, amelyet az óvodáskorúak pszichikus fejlődésében a játéktevékenység, mint erre az életkorra jellemző fő tevékenységi forma, betölt.

Problémafelvetésünk szempontjából feltétlenül utalnunk kell azokra az összefüggésekre, amelyek a szerepjáték jelentőségére és lényegére vonatkoznak /Elkonyin, 1978, Salamon, 1983/. A szerepjáték különösen érzékeny az emberi tevékenység és az emberi kapcsolatok szférájára, a szerepjáték tartalmát épp ez a valóságsszféra képezi. E kapcsolatok újraalkotása és interiorizálása a felnőtt ember szerepén keresztül történik, amelyet a gyermek átvesz és gyakorol.

Hogy e játék megkülönböztetett módon érzékeny az emberi tevé-

kenység szférájára és az emberek közötti érintkezés sajátosságaira, az is bizonyítja, hogy a játékok tárgyi változatossága ellenére valamennyi játék tartalma egy és ugyanaz: az emberi tevékenység és az emberek kapcsolatai a társadalomban. Különbséget kell tennünk azonban a játék témája és tartalma között. A játék témáját a valóságnak az a területe adja, amely a gyermekek játékában reprodukálódik. A különböző történelmi korokban az élet társadalmi-történeti, földrajzi és konkrét mindennapi feltételeitől függően a gyermekek különböző témájú játékokat játszanak. A gyermek változtatja játékainak témáját attól függően, hogy időlegesen milyen konkrét körülmények közé kerül. A játékok témái tehát nagyon változatosak és sokfélék: a gyermek konkrét életkörülményeit, élethelyzeteit, élményvilágát tükrözik vissza. Amilyen mértékben a gyermek egyre szélesebb körű tapasztalatra tesz szert, olyan mértékben gazdagodnak a játék témái.

A játék tartalma az, amit a gyermek az emberi tevékenység és a felnőttek munkájában és társadalmi életében alakuló egymás közti kapcsolatainak központi mozzanataként reprodukál. A játék tartalmában kifejezésre jut az, hogy a gyermek milyen szinten, mélyebben vagy felületesen hatolt-e a felnőttek tevékenység- és érintkezési szférájába.

A játék tartalmában visszatükröződik az ember viszonya saját magához, saját tevékenységéhez, a többi emberhez, a többi ember tevékenységéhez.

A reprodukálódó személyközi kapcsolatok természetesen nagyon sokfélék lehetnek /többek között a kommunikáció jellegétől, a benne megnyilvánuló érzelmi állapotoktól stb. függően/. A kapcsolatok mutathatnak együttműködést, kölcsönös segítségnyújtást, egymás iránti szimpátiát, gondoskodást, törődést, szeretetet, de ezekben a kapcsolatokban kifejezésre juthat ellenségeskedés, unszimpátia, durvaság, teljes elutasítás stb.

Az elmondottakhoz hozzá kell azonban tennünk, hogy a gyermek egy-egy preferált helyzetet mindig saját pszichikumának fejlettségi szintjén és konkrét szociálpszichológiai státuszának megfelelően "átdolgozva" jelenít meg, s ez kifejezésre jut a kommunikáció konkrét "gyermeki" megnyilvánulási formáiban is.

Nem téveszthetjük szem elől azt a tényt sem, hogy maga a pedagógiai hatás is személyes és társas-közösségi viszonyból ered, még az ismeretekhez, értékekhez és követelményekhez kapcsolódó egyéni viszonyt is személyes viszonylatok és kapcsolatok közvetítik /Pataki, 1976/, mivel a nevelés minden mozzanatában interperszonális szerkezetben szerveződik és valósul meg. Érthető módon az érintkezésnek megkülönböztetett jelentőséget tulajdonítunk az idegennyelvi nevelésben is. A fejlesztő ráhatásokat vizsgálva azonban meg kell állapítanunk a következőket: a/ Nem mindenfajta érintkezés /pszichológiai értelemben/ segíti elő ténylegesen a pszichikus fejlődést, hanem csak az, amely mind mennyiségi, de legfőképp minőségi szempontból adekvát a gyermek életkorával;

b/ Az érintkezés hatása nem egyforma mértékben jelentkezik a különböző életszakaszokban /Feltételezhető, hogy léteznek életkorspecifikus és nem életkorspecifikus stádiumok/;

c/ Nemcsak a felnőttekkel létrejött érintkezés hatásával kell számolni a pszichikus fejlődés során, hanem a kortárs csoporton belüli érintkezésre mint ténylegesen ható tényezőre az eddigieknél nagyobb figyelmet kell fordítani /természetesen a különböző életkorok specifikumának megfelelően/.

Az elméleti összefüggésekből következik, hogy rendkívül fontosnak tartjuk kutatásainkban a pedagógiai szociálpszichológiai indítást, mely a szociálpszichológia fogalmait, eredményeit, kutatási módszereit és egész szemléletmódját a nevelési helyzetek elemzésére, a személyiség megismerési folyamatainak és társas jelenségek összefüggésének kutatására alkalmazza. E szemléletmód következetes érvényesítése hozzájárulhat a nevelőtevékenység tudatosságának elmélyítéséhez és eredményességének növeléséhez /Pataki 1976./.

Idegennyelvi nevelésünk fejlődés- és pedagógiai szociálpszichológiai megalapozása és ebben az értelemben felfogott fejlődéselvű és személyiségközpontu megközelítés határozza meg kutatási koncepciónkat.

Hipotézisek, feladatok, vizsgálati módszerek

Kutatásaink megkezdésekor /1969/ alig támaszkodhattunk hazai tapasztalatokra. A kisszámu külföldi kísérletben az óvodáskorban megkezdett idegennyelv oktatás inkább nyelvészeti, de leginkább módszertani szempontból vált a vizsgálódás tárgyává. A problémafelvetés pedagógiai szociálpszichológiai megvilágítása az újdonság erejével hatott.

Kutatásunk a helyzetfeltárás igényével indult: megismerni idegennyelvi nevelésünk fejlődés- és neveléslélektani összefüggéseit, megismerni azokat a változásokat, amelyeket az idegennyelv elsajátítása az ember pszichikus fejlődésében előidézik az ontogenetikus fejlődés különböző szakaszában. Ennek első lépőfoka az óvodáskorban megkezdett szervezett idegennyelv-elsajátítás hatásmechanizmusainak vizsgálata volt.

Kiinduló munkahipotéziseinket a következőképp foglalhatjuk össze:

- A nyelvelsajátítás szempontjából legszenzitívebb korban elkezdett idegennyelvi nevelés egyrészt tényleges gyakorlati nyelvismeretet biztosít a gyermekeknek, másrészt hozzájárul a gyermekek általános intellektuális fejlődéséhez;
- Ebben az életkorban is a szervezett idegennyelv-elsajátítás kiinduló pontja a szociális érintkezés, mely a gyermekek élethelyzeteiben, domináns tevékenységi formákban realizálódik;
- Az idegennyelvi nevelés során a nyelvelsajátítás folyamatában mutatkozó fejlődési stádiumokban a szociális érintkezési formák differenciált módon fejtik ki hatásukat.

E hipotézisekből következően legfőbb feladatunknak tekintettük:

1. Az óvodáskorú gyermekek érintkezésének és tevékenységi formáinak vizsgálatát természetes élethelyzetekben, egyrészt magyar-, másrészt német anyanyelvű /NDK-beli/ gyermekek tanulmányozásával. /A tapasztalatokat összehasonlító vizsgálattal elemeztük/;

2. A gyermeki tevékenység azon formájának kiválasztását,

amelynek keretében leginkább célravezetőnek és effektívnek tűnik a nyelvtanítás, s amely egyaránt megfelel az idegennyelvi beszédtevékenység strukturájának és az életkorra jellemző domináns tevékenységi forma specifikumának;

3. Az óvodai német nyelvtanítási kísérlet előkészítését és beindítását /Tananyag, módszertan, szervezeti kérdések/.

Kísérleti munkánk során a következő módszereket alkalmaztuk:

a/ A folyamatos megfigyelés főbb szempontjai a csoport életkereteire, tevékenységi formáinak felderítésére, a kezdeményezéseken, óvodai foglalkozásokon /nemcsak az idegennyelvi foglalkozásokat vettük számba/ való részvételre, a különböző tevékenységi formákban - kiemelten a játéktevékenységben - megmutatózó aktivitás kitapintására irányultak. /Aktivitási szint mérése skálatechnikával./

b/ A célzott beszélgetésekbe bevontuk a gyerekeket, a csoportvezető óvónőket, a nyelvi foglalkozásokat vezető óvónőket és a szülőket. A beszélgetések témái közvetlenül a megfigyelések alkalmával nyert konkrét tapasztalatainkhoz kapcsolódtak.

c/ Lényeges támpontokat kaptunk a csoport nevelési helyzetképéről, előre megadott szempontok szerint az óvónők által készített empirikus karakterisztikából, amelyet évenként összeállítottak az adott gyermekközösségről.

d/ Rendszeresen végeztünk szociometriai felméréseket, többszempontu, a közösségi életkeretekhez és feladathelyzetekhez igazodó szociometriai motivációs teszt segítségével.

e/ A differenciáló próbákkal mindenekelőtt a gyermekek figyelmének, emlékezetének, feladattudatának, továbbá a szenzomotorikus differenciáló képességének szintjét /optikus, fonematikus, kinésztikus, melódikus és ritmus próbák/, a Breuer-Weuffen teszt /1975/ igyekeztünk megragadni.

f/ A pszicholingvisztikai vizsgálattal az idegennyelv elsajátítás folyamatát követtük, elemezve azt, hogy milyen fejlődési szakaszok mutatkoznak a német nyelv elsajátításánál ebben az életkorban.

g/ A vizsgálati adatok értékelésénél matematikai statisztika-

तिकai módszereket alkalmaztunk.

Kutatásaink logikailag három szakaszra bonthatók: magukban foglalják az előfeltételelemző, folyamatelemző és eredményvizsgálatokat.

A kutatás menete, főbb vizsgálati eredmények

Kutatásaink a 60-as évek végén kezdődtek az egyén-csoport-közösség kölcsönhatásának szociálpszichológiai elemzésével. Vizsgáltuk az interperszonális kapcsolatok szerveződését, dinamizmusát, törvényszerűségeit különböző életkorú gyermekcsoportokban, feltártuk az adott életkorra jellemző szociális szituáció, a kommunikáció szempontjából leginkább preferált társas helyzetek, tevékenységi formák sajátosságait. Az óvodáskorúakra vonatkozó hazai vizsgálataink eredményeinek egy részről az Óvodai Nevelés 1970. 6, 7-8. számában számoltunk be.

1968-72. között NDK-beli nyári gyermeküdülőkben, 5-10 éves német gyermekek között, közvetlen munkakapcsolat révén sikerült viszonylag nagymennyiségű empirikus anyagot összegyűjtenünk a spontán csoportképződést befolyásoló tényezők elemzéséhez, valamint a német anyanyelvű gyermekek beszédtevékenységének vizsgálatához természetes szituációban, továbbá az idő, a hely és az életkor által behatárolt sajátos tevékenységi körökben megnyilvánuló közlési formák differenciálásához. Nagyrészt ezek a helyzet- és esetelemzések szolgáltattak alapul a nyári idegennyelvi tábor programjához, melyét a budapesti Marcibányi téri Művelődési Központ szervezett /1974/.

Anyaggyűjtésünket NDK-beli óvodákban folytattuk tovább. Az adatokat jegyzőkönyv és hangfelvételek formájában rögzítettük. Ehhez a munkánkhoz támogatást kaptunk az NDK Közoktatási Minisztérium Óvodai Főosztályától, továbbá a greifswaldi E.M.Arndt Egyetem Pszichológiai Tanszékétől. Megfigyelési szempontjaink voltak:

a/ Német anyanyelvű óvodások beszédtevékenysége az óvodai csoportokban létrejövő interakciók folyamatában;

b/ A szervezett csoportfoglalkozások jellemzői, a magyarországi gyakorlattól eltérő vonásai;

c/ Természetes élethelyzetek sajátosságai a csoporton belül.

Az élethelyzeteket a kommunikáció szempontjából vizsgálva hipotetikusán a következőképpen osztályoztuk:

Az első csoportba tartoznak azok a szituációk, amelyek nem beszéd-cselekvések révén valósulnak meg, a beszéd-cselekvéseknek ezekben a helyzetekben nincs meghatározó jelentősége, nem "szituációs-specifikusak", a szituációk mintegy azok kizárásával is végbemehetnek.

A második csoportot alkotják azok az élethelyzetek, amelyekben a beszédén kívüli cselekvések túlsúlyban vannak a beszéd-cselekvésekkel szemben; az utóbbiak közül esetleg egyetlen művelet is elegendő a tevékenység egészének megvalósításához.

A harmadik csoportba sorolhatók azok a helyzetek, amelyekben egyensúly van a beszéd-cselekvések és a beszédén kívüli cselekvések között, mindkét cselekvéstípus azonos mértékben, azonos jelentőséggel vesz részt a tevékenység sikeres végrehajtásában.

A negyedik csoportban azokat a szituációkat különítettük el, amelyeknek tartalma és lényege a beszéd-cselekvések dominanciája révén valósul meg.

Az ötödik csoportba vettük azokat a helyzeteket, amelyekben kizárólagosan beszéd-cselekvések jelennek meg. A beszédén kívüli cselekvések, ha mégis megjelennek bennük, vagy csak epizódikus szerepet játszanak, vagy inadekvátak a tevékenység egésze szempontjából.

Ezt az osztályozást azért végeztük el, hogy világossá váljék, melyek azok a tipikus helyzetek, érintkezési formák, amelyek a gyermeket belső szükséglettől, motivációtól indítva leginkább beszédre készítetik.

Tapasztalataink szerint az óvodáskorban az idegennyelvi nevelés folyamatában a természetes élethelyzetek fejlesztési célzatu felhasználása olyan páratlan lehetőség, amelyet messzemenően szükséges figyelembe venni. Amit mesterségesen /sokszor éppen ezért mesterkéltten/ hozunk létre az iskolában, az óvodában mindaz szinte "természetben" áll előttünk. Olyan élethelyzetekre gondolunk, amelyek a maguk teljes mivoltában adot-

tak, részei a gyermek természetes életciklusának, legszemélyesebb élményvilágának.

Az idegennyelvi nevelés során sem tekinthetünk el attól a ténytől, hogy ebben az életkorban domináns tevékenységi forma a játék. Saját empirikus adataink is azt igazolták, hogy a gyermekek közötti kölcsönös érintkezésben a leginkább "beszélgető" tevékenységi forma a játék. Az idegennyelvi beszédfejlesztés követelményeinek és a gyermeki játék strukturájának összevetése alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a gyermeki játéktevékenység nem akármelyik típusa felelhet meg az idegennyelvtanítás céljainak, hanem csakis az a változat biztosíthat optimális eredményt, amelyben együttesen jelenik meg a beszédtevékenység strukturájának jellege és a játéktevékenység specifikuma. Ezt a tevékenységformát a szerepjátékban véltük megtalálni. A gyakorlati alkalmazásban természetesen irányított formában, de messzemenőig megőrizve a szituatív kommunikációs játék jellegét, ügyeltünk arra, hogy a játék természetes menetét ne zavarjuk meg, mert az a kommunikációs folyamat megzavarását idézte volna elő.

Az eddigiekben bemutatott előkészítő munkálatok, a környező országok nyelvoktatási kísérleteinek eredményeit /különösen a leningrádi német nyelvi kísérletet/, továbbá az akkor fellelhető szakirodalmi közlemények tanulságait alapul véve, kapcsolódtunk a közoktatás távlati fejlesztését célzó hazai kísérletekhez. 1976-ban megszerveztük Szegeden a tarjánvárosi II/A körzeti napköziotthonos óvodában a kísérleti német nyelvi foglalkozásokat a JATE Pszichológiai Tanszék irányításával, s az MTA-OM Idegennyelvi Nevelési Munkabizottságának támogatásával.

Mivel e kísérleti munka értékelése /Tananyag, módszertan, részletes eredménymérés/ egy összefoglaló elemzés tárgyát képezi /Gyimes, 1980/, így ezuttal csak néhány vonatkozását emeljük ki.

A német nyelvi foglalkozásokat a középső csoportban kezdtük, heti 3 alkalommal, 20-30 perces foglalkoztatással, s ezt folytattuk a nagycsoportban is. Mivel az óvodai csoportok nagy létszámúak voltak, a nyelvi foglalkozások idejére kisebb

csoportokra osztottuk a gyermekeket. Kísérletünket újabb csoportok bevonásával több éven keresztül folytattuk. Így alkalmunk nyílt az általunk összeállított tematikát több variációban kipróbálni, s ahol szükségesnek tartottuk, módosítani. A kísérletben 76 gyermek vett részt. A foglalkozásokat minden esetben német anyanyelvű, módszertanilag különösen jól képzett óvónők vezették: Boda Tiborné és Sándor Lászlóné. Ez önmagában is rendkívül motiváló tényező volt a gyermekek számára, de más módon is biztosítani kívántuk a megfelelő pszichikus atmoszférát. A foglalkozások tevékenységcentrikusak voltak, maximálisan a természetes élethelyzetekre épültek, ami azt jelentette, hogy nem egy "nyelvi mag" köré kerestünk motiváló külső feltételeket, hanem éppen fordítva; a gyermeki érintkezésből kiindulva jutottunk el a nyelvi megformáláshoz. A nyelvelsajátítás fázisainak megfelelően különböző mértékben építettünk az egyes munkaformákra /figyelembe véve az előbbieken bemutatott szituáció-osztályozást/. Bár mindvégig nagy jelentőséget tulajdonítottunk az ének-zene-mozgás-beszéd egybekapcsolásának, e törekvésünk különösen a kezdeti szakaszban bizonyult rendkívül eredményesnek. /Mondókák, beszédes ujj-játékok, utánzó játékok, énekek, mozgásos-énekes szituáció játékok stb./ Igyekeztünk egyre több olyan tevékenységi formát bevonni, amelyeket német gyermekeknél jellemzőnek találtunk, magyar gyermekeknél azonban vagy másképp jelentkeznek, vagy teljesen hiányoznak. Ennek tágabb értelemben vett nevelési és pszichológiai hatását és jelentőségét nyilván nem kell részleteznünk. Érdekes azonban megjegyeznünk azt, hogy ezek a hatások nemegyszer a család /!/ életében is pozitív változásokat eredményeztek /Pl.: az ünnepek bensőséges előkészítése, "ünnepvárás" sajátosan "német" megnyilvánulási formái: ábrázolás-kézimunka-formázás: a "barkácsolás" gazdagabb formái; irodalom: sajátos mesefigurák, kéz- és ujjbábok; ének-zene: fa-hangszerek, ritmusrudak stb./.

A kísérlet teljes ideje alatt megőriztük a foglalkozások személycentrikusságát, nem alkalmaztunk "gépi programot", mivel ennél sokkal fontosabbnak tekintettük az élő, közvetlen kapcsolatot a gyermekekkel.

A nyelvi anyagban az első foglalkozástól kezdve a kommunikatív beszédet vettük alapul, így a szokásos "leíró" jelleg háttérbe szorult.

A vizsgálati eredmények valós értéke - jóllehet, csak az adatok rendszerjellegű megközelítésében és értelmezésében juthat kifejezésre, - témafelvetésünk szempontjából mégis érdekesnek tűnik az az összefüggés, amelyet néhány konkrét adattal sikerült megragadni.

Összefüggés az óvodai foglalkozások eredményessége között

Relációk Óvodai foglalkozások	Korreláció	
	Középső csoport	Nagy csoport
L ₂ - Anyanyelv	0,41	0,43
L ₂ - Matematika	0,17	0,23
L ₂ - Ének-zene	0,67	0,63

1.sz. táblázat

Megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés mutatkozik az egyes óvodai foglalkozásokon nyújtott teljesítménypróba között /V.ö. 1.sz. táblázat/. Szembetűnő, hogy rendkívül erős korrelációt mutat az idegennyelvi teljesítményszint az ének-zeneivel. A középső csoportban, a nyelvtanulás első évének második felében /8 hónappal a kezdést követően/ a korrelációs együttható 0,67, legerősebb összefüggést mutat valamennyi tényező között. Egy év múlva valamelyest veszt jelentőségéből /0,63/, de ekkor is tartja vezető szerepét. Ez arra enged következtetni, hogy az idegennyelv-percepció folyamatában a dallam, a ritmus, a "zenei hangzóság" alapmechanizmusaival nagyban hasonló folyamatok játszódnak le, s a kezdeti szakaszban ezek nagyobb szerepet játszanak, mint a későbbiek során.

Az anyanyelvi teljesítmény és az idegennyelvi eredmény

között szintén erős összefüggést találtunk /a nyelvtanulás első évében 0,41/, bár erősebbre számítottunk. Ez valószínűleg azzal is összefügg, hogy a két nyelv / L_1 és L_2 / nem azonos fejlettségi szinten áll. Itt említjük meg, hogy a kísérletből nem zártuk ki azokat a gyermekeket sem, akik logopédiai foglalkozásra jártak, mivel többségüknél hangképzési hibák - általában pöszeség - voltak, de "agrammatizmussal" egyiküknél sem talákoztunk. A második évben fokozódott a két nyelv közötti kapcsolat erőssége /0,43/. Ezt méginkább megerősítette a csoportvezető óvónő tapasztalata, amely szerint a gyermekek nagycsoportos korukra "érzékenyebbek", fogékonyabbak lettek a nyelvi kifejezések iránt, jobban ügyeltek anyanyelvi beszédükre, tevékenységükben megjelentek a nyelvi játékok, szójátékok. A logopédus nagyarányu fejlődésről számolt be a korábban beszédhibás gyerekeknél.

Meglepő volt azonban számunkra az idegennyelv és a matematika foglalkozások eredményessége közötti elhanyagolható kapcsolat. Középsősöknél 0,17, nagycsoportos korukra némileg emelkedik /0,23/. Tendenciáját tekintve azonban érdemes lenne prognosztikai jelleggel nyomon követni, ill. a tényleges intellektuális sajátosságok fejlődésével összevetve vizsgálni. Figyelemre méltó jelenségekre utalnak vizsgálati eredményeink közül azok, amelyek azt tükrözik, hogy milyen összefüggés áll fenn az idegennyelv elsajátítás, s bizonyos személyiség-komponensek, valamint csoportjelenségek között /amilyen értelemben azt az elméleti alapoknál jeleztük/. A 2.sz. táblázatban foglaltuk össze főbb adatainkat.

Idegennyelv-elsajátítás és személyiség komponensek
közötti kapcsolat

Viszonyparaméterek	Korreláció $r_s = 0,35$	
	Középső csoport	Nagy csoport
L_2 - Szociabilitás	0,36	0,69
L_2 - Szenzomotor.diff.		0,49
L_2 - Feladattudat	0,41	0,38
L_2 - Figyelem	0,39	0,35

2.sz. táblázat

A kiemelt tényezők közül középsősöknél legszorosabb kapcsolatot az idegennyelv és a feladattudat viszonylatában regisztráltunk $r_s = 0,41/$. Nagycsoportos korokra viszont csökkent jelentősége $/0,38/$. Hasonló, gyengülő kapcsolatra utaló tendenciát tapasztaltunk a figyelemvizsgálatoknál is:

$0,39$ -ről $0,35$ -re csökken a mutató. Mi növekvő, erősödő kapcsolatra számítottunk. E jelenség mögött feltételezhetően az rejlik, hogy a nyelvelsajátítás folyamatában más tényezők válnak jelentősebbé ebben a szakaszban. /A tervezett komplex személyiségvizsgálatok minden bizonnyal kiegészítik eddigi tapasztalatainkat ebben az összefüggésben is./ A legkiugróbb változás a két vizsgálat sor között a nyelvelsajátítás és szociabilitás kapcsolatában következett be. /Szociabilitás: itt társas hatékonyság, preferáltsági lejtés/.

Míg középsős korokban gyenge kapcsolatot mutatott $/0,36/$, a kísérleti ciklus végére rendkívüli mértékben megszilárdult a kapcsolat $/0,69/$. Ez az összes korrelációs mutatót vizsgálva is a legnagyobb mértékű fejlődést jelzi. A szenzomotorikus differenciálóképességre vonatkozóan csak nagycsoportosok adataival rendelkezünk, mivel akkor még hiányoztak a 4-5 évesek standard értékei. A $0,49$ korrelációs együttható szoros kapcsolatot feltételez. Ez az összpróbára vonatkozik, de ezen belül a dallam és ritmuspróbánál még szorosabb összefüggést találtunk. Ha azt vizsgálná meg, mely komponensekkel függ össze a legszorosabban az idegennyelv elsajátítás a tanulás 8. és 20. hónapjában, a következő rangsort állíthatnánk fel:

<u>Középső csoport</u> /8. hó/		<u>Nagy csoport</u> /20. hó/	
1. Ének-zene	$/0,67/$	1. Szociabilitás	$/0,69/$
2. Anyanyelv	$/0,41/$	2. Ének-zene	$/0,63/$
3. Feladattudat	$/0,41/$	3. Szenzomot.diff.	$/0,49/$
4. Figyelem	$/0,39/$	4. Anyanyelv	$/0,43/$
5. Szociabilitás	$/0,36/$	5. Feladattudat	$/0,38/$
6. Matematika	$/0,17/$	6. Figyelem	$/0,35/$
		7. Matematika	$/0,23/$

Ez az összehasonlítás is jelzi, rendkívüli változás történt a szociabilitás és nyelvelsajátítás összefüggésének vonatko-

zásában. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a kísérleti foglalkozások speciálisan összeállított /s a már említett kommunikatív céltételezést fokozottan figyelembe vevő/ nyelvi programmal folytak. Kiegészítésként pedig hadd utaljunk olyan konkrét esetre, amelyekről az óvónők számoltak be. Voltak, korábban nagyon visszahuzódó gyermekek, akik bizonyos idő eltelte után - az idegennyelvi foglalkozás sikerélményei nyomán - szinte "kinyiltak", javult szociálpszichológiai helyzetük a csoporton belül, kiegyensúlyozottabbakká váltak. Jelentős szerepe lehetett fejlődésükben annak, hogy az idegennyelvi foglalkozásokon rendszeresen egyfajta "kommunikációs tréninget" is végeztek, melynek transzfer hatása megmutatkozott az anyanyelvi érintkezésben.

Összefoglalás

A teljes vizsgálati anyag értékelése alapján - melyre itt nem térhettünk ki minden vonatkozásban - legfőbb következtetéseinket az alábbiakban foglaljuk össze:

A kimunkált óvodai idegennyelvi nevelési modell pozitív hatást fejtett ki a gyermekek személyiségének alakulására. Ez több pszichikus tényező esetében teljes mértékben beigazolódott. Ez a koncepció éppen azáltal fejt ki fejlesztő hatását, hogy a gyermeki érintkezés sajátosságából indul ki, s mindvégig az adott életkorra jellemző fő tevékenységi formában realizálódik.

A személyiség- és tevékenységcentrikus foglalkozások révén megvalósítható a nyelvelsajátítás sajátos változata, amelyben a beszéd kommunikatív funkciója lép előtérbe.

A nyelvelsajátítás egyes fejlődési stádiumában azonban differenciált módon kell építeni a szociális érintkezés különböző formáiban rejlő immanens lehetőségekre, mert ezáltal válik megvalósíthatóvá a szakaszos fejlesztés.

Eddigi kutatási eredményeink megerősítik azt a meggyőződésünket, hogy az idegennyelv elsajátítás folyamatának vizsgálá-

tánál /szervezett nyelvtanításról lévén szó/ fokozottabban kell alapozni a személyiségfejlesztést célul kitűző pedagógiai szociálpszichológia által feltárt hatásmechanizmusokra.

Bemutatott vizsgálatunkat előtanulmánynak tekintjük az idegennyelvi nevelés átfogó pedagógiai pszichológiai hatás-vizsgálatához.

Irodalom

Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére, Bp., 1976.

BENEDIKTOV, B.A.: Pszichológija ovlagjenija inosztrannum jazukom, Minszk, 1974. 335 p.

BREUER-WEUFFEN: Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen, Berlin, 1975. 98 p.

BROOKS: Sprache und Spracherwerb, Berlin, 1973. 247 p.

D.B. ELKONYIN - V.V. DAVIDOV: Életkor és ismeretszerzés. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 458 old.

ELKONYIN, D.B.: Pszichologija igrü, Moszkva, 1978. 304 p.
A gyermeki játék pszichológiája, Gondolat K.
Bp., 1983. 560 p.

GALPERIN, P.I.: A gyermek értelmi fejlődésének tanulmányozásához, In: A pszichikum és a tevékenység a mai szovjet pszichológiában, Bp., 1974. 295-313 p.

GRIMM-SCHÖLER-WINTERMANTEL: Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen bei Kindern, Weinheim-Basel 1975.

GYIMES Erzsébet: Óvodáskorú gyermekek óvodához való viszonyának vizsgálata, In: Óvodai Nevelés 1970. 6. szám
118-223. p. Óvodai Nevelés 1970. 7-8.sz. 280-287. p.

GYIMES Erzsébet: Német nyelvi foglalkozások óvodáskorúak számára, Nyári idegennyelvű tábor, Kézirat, 84 p.
Bp., 1974.

GYIMES Erzsébet: Idegennyelvi kísérlet távlati koncepciója /Német nyelv/, MTA-OM Köznevelési Bizottság, Kézirat, 40 p. Bp., 1976.

GYIMES Erzsébet: Nemzetközi Pszicholingvisztikai Konferencia Ausztriában, In: Magyar Pszichológiai Szemle 1978. 5.sz. 501-506. p.

GYIMES Erzsébet: Óvodai német nyelvi foglalkozások eredményvizsgálata, Kézirat, 114 p. Szeged, 1980.

GYIMES Erzsébet: Az óvodai idegennyelvi nevelés pedagógiai szociálpszichológiai aspektusai német nyelvi foglalkozások pszichológiai hatásvizsgálatának tükrében, Előadás a Gyermekeyelvi Konferencián, Kézirat, Szeged, 1983. 11 p.

LEONTYEV, A.A.: Jazük, recs, recsevaja gyejatyelnoszty, Moszkva, 1969.

LEONTYEV, A.A.: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás, Bp., 1974. 104 p

LEONTYEV, A.N.: Tevékenység, tudat, személyiség, Bp., 1979. 342 p.

NÁDUDVARI Lidia: A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai. Debrecen, 1980. 152 p.

Pedagógiai szociálpszichológia /Szerk. Pataki Ferenc/ Bp., 1976. 728 p.

SALAMON Jenő: Az értelmi fejlődés pszichológiája, Gondolat K. Bp., 1983.

TALIZINA, N.F.: Upravlenyije processzom uszvienyije znanyij, Moszkva, 1975, 343 p.

VIGOTSKIJ, L.Sz.: Gondolkodás és beszéd Bp., 1971. 406 p.

Кеменьнэ Эржебет Димеш:

Педагогические и социально-психологические
особенности воспитания при обучении иностранному
языку в детском саду

Статья, исходным пунктом которой является теория деятельности Выготского и Леонтьева, подытоживает те факторы, которые представляются релевантными с точки зрения организованного усвоения иностранного языка.

Благодаря педагогико-психологическому исследованию экспериментального опробирования модели воспитания при обучении иностранному языку, разработанной автором работы, удалось установить, что занятия по иностранному /немецкому/ языку благоприятно воздействуют на формирование личности ребенка. Предложенная концепция выражает свое положительное воздействие тем, что исходит из особенностей детского общения и последовательно реализуется в главной форме деятельности, характерной для данного возраста ребенка.

Результаты исследования подтверждают, что с помощью занятий, в центре которых главное место занимают личность и деятельность ребенка, можно добиться такого усвоения иностранного языка, при котором на передний план выступает коммуникативная функция речи. Однако в конкретных стадиях усвоения необходимо дифференцированным образом опираться на имманентные факторы, скрывающиеся в различных формах общения, поскольку лишь посредством этого возможно периодическое развитие ребенка.

Frau Kemény, Erzsébet Gyimes

Pädagogisch - sozialpsychologische Aspekte der
fremdsprachlichen Erziehung im Kindergarten

Die Abhandlung fasst auf Grund der Aktivitätstheorie von Wigtowski - Leontjew jene Faktoren zusammen, die sich unter dem Aspekt der organisierten Aneignung der Fremdsprachen als relevant erwiesen haben.

Man kann durch die pädagogisch - psychologische Effektuntersuchung der experimentellen Erprobung des von der Verfasserin erarbeiteten fremdsprachlichen Erziehungsmodells im Kindergarten feststellen, dass die Beschäftigungen in der Fremdsprache /Deutsch/ die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder günstig beeinflusst haben. Die entworfene Konzeption entfaltet ihren Entwicklungseffekt dadurch, dass sie von der Eigenart des Umgangs der Kinder untereinander ausgeht und sich immer in der für das gegebene Lebensalter charakteristische Aktivitätsform realisiert.

Es wird durch die Forschungsergebnisse bestätigt, dass sich jene Aneignung der Fremdsprache im Laufe der persönlichkeits- und aktivitätszentrierten Beschäftigungen erzielt werden kann, in der die kommunikative Funktion der Rede in den Vordergrund tritt. In den einzelnen Entwicklungsstadien der Aneignung der Sprache muss man aber differenziert auf die in den verschiedenen Umgangsformen enthaltenen immanenten Faktoren bauen, weil sich die Entwicklung dadurch etappenweise realisieren lässt.

A TANULÓK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁNAK PEDAGÓGIAI
PSZICHOLÓGIAI KÉRDÉSEI⁺

Veczkó József

⁺ Részlet egy készülő nagyobb tanulmányból.

A téma időszerűsége és a kérdés felvetése

A történelmi fejlődés oldaláról szemlélve arra a megállapításra juthatunk, hogy a gyermekek személyiségfejlődésének első számú meghatározója évszázadokon, sőt évezredekken keresztül - főleg nevelési vonatkozásban - a családi mikrokörnyezet volt. Az utolsó két évszázadban, de különösen a századfordulótól, ezen belül is századunk közepétől az emberiség s a családok életformájában beálló változások - hazánkban is - az előbb említett "családi tulsúlyu hatásrendszerek csökkenését", viszont ennek arányában az "iskolai tulsúlyu hatások növekedését eredményezték. Éppen ezért tartjuk szükségesnek, hogy vizsgálat alá vegyük a megváltozott, új hatásrendszerek tükröződését a gyermekek pszichikumában.

Az egyedi fejlődés alakulásának tanulmányozása a családi környezet mellett ugyancsak az iskolai hatásrendszerek jelentőségének növekvő tendenciáját mutatja. Mindez arra figyelmeztet, hogy az ifjúság társadalmi beilleszkedésének alapvető feltétele - a családi hatásokkal párhuzamosan - a gyermekek fejlettségi szintjéhez igazodó és hosszú éveken át tartó iskoláztatás. Természetesen a társadalom számára egyáltalán nem közömbös, hogy az ily módon megnövekedett iskolai behatásokat hogyan fogadják a tanulók, illetve a komplex hatások hogyan lesznek az ifjúság személyiségfejlődésének elengedhetetlen belső feltételeivé.

Ismeretes, hogy a hagyományos értelemben felfogott egyoldalú - "csak ismereteket közlő" -, többségében verbális módszereket alkalmazó, egyedül a memóriára támaszkodó iskola ma már mennyire nem képes megfelelni az egyre növekvő és differenciálódó társadalmi igényeknek. Az élet követelményeihez igazodva a fejlődő szocialista iskola feladatai rendkívül sokrétűvé és komplex jellegűvé váltak. Különösen helye-

selni lehet azt a törekvést, hogy a reform szellemében az iskolát a gyermekek második otthonává, vagyis az otthon lényegét jelentő - a tanuló- és a nevelőközösség alkotó együttműködését biztosító - pszichológiailag is kiegyensúlyozott millióvel rendelkező intézménnyé kell alakítani. Az iskolai oktatás és nevelés hatásfokának javítása többek között feltételezi azt, hogy a tanulók számára az eddiginél lényegesen vonzóbb, érdekesebb, sokoldalú érdeklődésüket kielégítő, életszerűbb legyen az iskola, ahol stabil szociális kapcsolatokat építhetnek ki, és minden tanuló érezheti egyéniségének jelentőségét. Az iskolának építenie kell arra az emberi szükségletre, hogy elismerjék és becsülhesse önmagát. Azt már mindenki tudomásul vette, hogy a régi iskola légköre rideg volt, és a tanulók egyéni érzékenységet számításon kívül hagyta. A szocialista iskolának most arról is számot kell adnia, hogy a személyiség legmélyebb rétegeiben kialakult rezdülésekre képes-e - az empátiára épülő - árnyalt válasz sorok adására. Ezzel a magatartással függ össze a nevelői törekvések azon célja, hogy a tanulók együttműködjenek a tanítóval és a tanárral. A szocialista iskolának mindezt egy sajátos porosz oktatási és nevelési szellemű iskola hagyományait felhasználva kell megoldania, majd saját új elméleti és gyakorlati szabályait is megalkotnia. Az egyik ilyen alapvető új elv az például, hogy az iskola a tanulók egész személyiségét fejlessze, ideértve a képességüket, a jellemüket, az irányultságukat stb. Az így kiszélesült és elmélyült feladatok megoldása aztán további új hatások beiktatását tette szükségessé. A jelen és a jövő - azaz a társadalom - számára fontosnak tartjuk, hogy most már ezekben az új hatásrendszerekben, megváltozott társadalmi körülmények között, a fejlődő szocialista iskolában vizsgáljuk a gyermekek iskolához való viszonyát és a viszonyokat kialakító feltételeket. Lényegében tükröt kívánunk tartani magunk elé, hogy benne felismerjük és értékeljük a jelenlegi helyzetünket. Ennek érdekében feltétlenül indokolt a pszichológiai tényezők természetének megismerése, továbbá olyan módszerek és eszközök kidolgozása, amelyekkel megelőzhető - vagy legalábbis csökkenthető - a személyiségre

gyakorolt negatív iskolai hatások érvényesülése.

A teljesítménymérések segítségével viszonylag megközelítő biztonsággal időről-időre megállapítják tanulóink teljesítményét, amelyek támpontot adnak ugyan a további oktatási feladatok egy-egy részének meghatározásához, de az iskola "pszichés klímájának" /Geréb Gy. 1970/, illetve néhány összefüggésének vizsgálatára - a kutatási buktatók miatt - kevesebben vállalkoznak. Az iskolai hatékonyság mérésének ismert formáin - intellektuális teljesítmény, erkölcsi viselkedés - tul arra keresünk választ, hogy milyen a tanulók személyes kapcsolódása iskolájukhoz, ami természetesen elsősorban az ott végzett tevékenységükkel függ össze. Ha az iskolai tevékenység találkozik a tanulók érdekszféráival - spontán megérzés, vagy tudatos felismerés formájában -, akkor ezt ők úgy élik át, mint ami jelentős, fontos a számukra, és a tevékenység megkapja azt a belső dinamikát, ami a teljesítmény szintjén sikert is eredményezhet. Az iskola itt külső hatásmechanizmusként kapcsolódik az egyén szocializációjához, éppen ezért befolyása csak akkor lehet eredményes - egy életre szólóan az önképzésre, öntevékenységre szoktató -, ha az egyén szükségleteit érdeklődéssé tárgyiasítja, és az egész iskolai tevékenységet úgy éli át, hogy ezzel ő maga lesz több, benne saját érdekszférái⁺ valósulnak meg. Az ember tevékenysége és az ehhez való viszonya elválaszthatatlan.

A tárgyalhatóság kedvéért mégis feltételezhetünk egy értelmi működést, egy a szociális értékrendek által meghatározott magatartást stb., amely a maga mechanizmusa szerint fut le, és ehhez kapcsolódik érzelmi, erkölcsi stb. értékelésünk, amit dolgozatunkban viszonynak nevezünk. A viszonyban, a kapcsolódásban, az értékelésben a szubjektumnak az az állásfoglalása fejeződik ki, hogy az adott tevékenység az egyén érdekeinek, szociális céljainak és eszméinek megfelelően alakult-e. Az "én" tehát "véleményezi" saját tevékenységét, és

⁺ érdekszféra /gyűjtőfogalom/ alatt az egyén anyagi, biológiai és szociális érdekeit, érdeklődését, céljait, eszméit értjük, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megvalósítsa és a társadalom számára is hasznosítsa önmagát.

az öt ért hatások értékmérője az, hogy az adott történés saját szocializációja számára előnyös-e vagy nem. Mivel a szubjektum értékeléséről van szó, éppen ezért a tükrözés vagy megfelel az objektív valóságnak, vagy tévesen itéli meg saját helyzetét /szocializációját/.

A ma iskolájától a társadalom többek között az oktatási és nevelési funkciók jobb kapcsolódását várja. Ugyanakkor az is a tényekhez tartozik, hogy az iskolát mindezideig majdnem teljesen lefoglalták, sőt ma is legfoglaltják a megnövekedett ismeretekkel és annak közvetítésével kapcsolatos gondok. Az iskola ma is a tömegoktatás nehézségeivel küszködik. A nehézségeket tovább fokozza az a jelenség is, hogy közoktatásunkat évtizedek óta lefoglalja az időről-időre megújuló iskolaszervezeti reform. Mivel az említett nehézségeket a ma iskolája nem képes megnyugtatóan megoldani, kialakul az a sajátos helyzet, mintha az oktatási intézményeink a "személyiségközpontúság" helyett elsősorban ismeretanyag- és módszercentrikusak lennének. Kétségtelen, hogy iskolarendszerünk a tartalmi és a módszertani kulturáltság vonatkozásában mérföldeket lépett előre. Mi most azt a kérdést kívánjuk felvetni, ill. vizsgálni, hogy az előbb említett változások hatására milyenné vált tanítványaink iskolai "közérzete", élménye.

A "családi tulsulyu" oktatási és nevelési hatások csökkenésének arányában többszörösére növekszenek az iskola társadalmi feladatai. Társadalmunk a tanárképző intézmények segítségével kísérli meg gondoskodni arról, hogy a tanítók és tanárok megfelelően készüljenek fel a megnövekedett intellektuális és nevelési követelmények teljesítésére. Ugyanakkor azonban a tanárképző intézményekben a képzés tartalmát és idejét nagy többségében a szaktudományi ismeretek foglalják le.⁺ Ez önmagában nem lenne hiba, ugyanakkor azonban mégis

⁺ Kelemen László: A pedagógusképzés rendszere c. tanulmányában Szabó Papp Judit vizsgálatára hivatkozva megállapítja, hogy a Bölcsészettudományi Karokon a szaktudományi képzés az összes képzési idő 71,3-72,5 %-a, pszichológiai és neveléstudományi képzési idő csak 3,9-4,6 %-os, a szakmódszertanra pedig 1,1-1,3 % jut. A Tanárképző Főiskolákon a szaktudományokra fordított idő 42-44,5 %, pszichológiára és neveléstudományra pedig 12-14 % jut.

sok iskolai konfliktus forrása, mert a tanárok pszichológiai felkészültsége minimális és e hiányt későbbi továbbképzéssel sem tudják pótolni.

Az előző gondok közepette az iskolaközpontu oktatás és nevelés kialakulásával egyidőben gyors változás megy végbe az emberek élettevékenységének színterét alkotó "szociális mezőben" is. A csoporthomogenitás viszonyainak modelljét felváltja a csoport multiplicitás /csoportsokféleség/ és a heterogenitás.

Míg pl. 50-60 évvel ezelőtt a tanulók olyan 1-2 mikro-csoporthoz /család, barát, illetve játszótárs/ tartoztak, amelyekben a kultúra tartalma, az eszmei és más értékfelfogások, valamint az életmód általában homogének voltak, addig napjainkban egy-egy gyermek 4-6 mikrocsoporthoz is tartozhat. Az említett csoportok kultúrszintjére, érték, eszme és célrendszerbeli felfogására, viselkedésformáira a heterogenitás jellemző /Pataki, 1969/. A "szociális tanulást" segítő környezeti "minták", modellek egyféleségét is felváltotta a sokféleség.

Ugyanezen időszakban a tömegkommunikációs hatások színtje megszámlálhatatlan formában és tartalomban veszik körül a tanulókat, ami vonatkozik a kultúra, az értékrendek, az életformák stb. sokféleségének alakulására is. Hogy a gyermekekben mely csoportalakzatok és hatások válnak vonatkozási csoporttá, értékke, vagy melyekkel teremtenek kapcsolatot, azaz melyek szülnek bennük elkötelezettséget, interperszonális viszonyokat, esetleg - ami még ennél is több - odatartozási intellektuális és érzelmi élményeket az attól függ, hogy a mikrocsoportok hatásai közül melyekkel sikerült az egyénnek olyan meghittebb kapcsolatokat, pozitív élményt teremteni, amelyek egyben érdekszféráikkal és érdeklődésünkkel is egybeesnek, és így kialakulhat saját jelentőségük élménye is /Pataki 1969, Hunyady 1973/. A szociálpszichológiai vizsgálatokból jól ismerjük a preferált csoportok befolyásoló hatását az egyénre. Ugyanez figyelhető meg az egyes tömegkommunikációs formák esetében is, vagyis a kedvelt csoporttal és tömegkommunikációs hatással könnyebben azonosul, vagy in-

teriorizálja tartalmukat.

A megnövekedett és sokféle hatásrendszerek ezen időszakában - a társadalom számára - döntő fontossága, hogy az iskola képes legyen a tanulók körében olyan speciális klímát /pozitív iskolai légkör/ teremteni, melyben a kölcsönös együttműködésen alapuló befolyásolással biztosítani tudja a gyermekek "önépitkezésének" folyamatát, önszabályzó képességük kialakulását, "éntudatuk" fejlődését, értékrendszerük, szokásaik pozitív magatartásmintáik stb. szabályozását. A társas hatások e bonyolult özőnében és rendszerében a tanítók és tanárok kiemelkedően fontos társadalmi szerepet töltenek be azzal, hogy ők teremtik meg az iskolai légkört, melyben kialakulhat a tanulóknak a társadalmi tevékenységgel kapcsolatos együttműködési és újat teremtő igénye. Hisz a legujabb és legfontosabb információk, a viszonyulási és értékrendszerek többsége a pedagógusokon átszűrődve, belőlük kisugározva jut el a tanulókhoz. Az iskola az az intézmény, amely a tanulóknak a társadalmi értékekre irányuló orientációt, azoknak belső meggyőződéssé válását - gyakran egy életre szólóan is - "meghatározhatja". Az iskola által létrehozott személyes emberi közeg /tanár-diák viszony/, valamint az általuk irányított csoportokban /osztályban, órsben, KISZ-ben, szakkörben stb./ kialakított csoportviszonyok /pszichoszociális tényezők/ konkrét etikai és irányultságbeli /érdeklődés, életcél, világnézeti meggyőződés/, odafordulási és elkötelezettségi élményt hordoznak.

A tanulók és tanárok magatartásuk hatására az általuk irányított csoportközösségekben már eljövendő társadalmi létük körvonalait és tartalmát élik át. Éppen ezért fontos, hogy a tanuló az iskolai élettel minél jobb "együttélési" viszonyt alakítsanak ki. Az iskolának, ezen belül a tanulóknak és a tanároknak olyan pozitív, személyes csoportviszonyokat kell teremteniük, hogy a tevékenységformák belső személyes normákká válásukkal alakíthassák tanítványaik jövőbeli társadalmi aktivitását, motivumait, orientációit, beállítottságait és magatartásformáit. Csak így képzelhető el, hogy minden tanuló felkészítsünk egy meghatározott "társadalmi

szerepre", amely nem más, mint annak a társadalmi tevékenységnek - az iskolában megszervezett - strukturája, amelyben az adott egyén részt vesz. A pedagógusok viszont nagyon jól tudják, hogy az "én" a személyiség legnehezebben megközelíthető dimenziója. Különösen nagy gondot okoz ez a mai tömegoktatás körülményei között, és érthető, hogy megvalósítása többségében még várat magára. Ezen ellentmondásos helyzeten ismét csak a tanító és a tanár személye, annak pozitív emberi tulajdonságai enyhítenek.

Az iskola és a társadalom kapcsolatának az előzőekben vázlatosan felsorolt problémái: a megnövekedett információk, az oktatási eszközök viszonylagosan lassu fejlesztése, a meglévők alacsonyfoku kihasználtsága, a társas együttélési hatások sokfélesége, a csoportheterogenitás, a tanulókkal való kölcsönös kapcsolat megvalósítása, ellentmondásossága stb. - napjainkban már rendkívülivé sűrűsödtek. Mindez még csak fokozza az iskola pszichés klímája vizsgálatának szükségességét.

A téma vizsgálatára indított bennünket az a körülmény is, hogy az iskolát sajátosan működő szociális rendszernek fogjuk fel. A rendszer egyik pólusán, a társadalom képviselőjében, a pedagógust találjuk, aki az emberiség kultúrájából válogatva az információkat, megeleveníti és mint hatásokat felkinálja a tanulók számára. A másik póluson helyezkednek el a tanulók, akikre az előbb már említett hatások irányulnak, akik az információkat fogadják, és személyiségükön - mint önmagukat szabályozó rendszeren - átszűrnek, feldolgozzák. A személyiség funkciói és tulajdonságai által értékelt információkat és viszonyokat önmagukba "beépítik" /önfejlesztés/. A tanulók tehát válogathatnak az őket ért információkból, és csak azokat használják fel önfejlesztésükhöz, amelyek élménnyé válnak bennük, vagy legalábbis annyira jelentőssé, hogy nem utasítják el.

Amikor az oktatás és nevelés folyamatáról beszélünk, általában hajlamosak vagyunk csak az általunk megszervezett hatások rendszerére gondolni, - ami önmagában nem baj -, de gyakran megfeledkezünk a másik működő szociális rendszerről,

a tanuló személyiségében lezajló folyamatokról. Ha mégis odafigyelünk az említett folyamatokra, azokból elsősorban rendszerint csak az egyén intellektuális teljesítménye és a nevelés eredménye érdekel bennünket, de az "énben" lezajló rezonálásokra, az egyén értékelő viszonyára és formálódó magatartásának megfigyelésére már nagyon kevés idő jut. Pedig iskolai tapasztalataink és megfigyeléseink arra hívják fel a figyelmünket, hogy az egyének szocializációs folyamatában az értékteremtő és önfejlesztő tevékenységet elsősorban az énben kelátkező szubjektív viszonyok alakítják, formálják. Éppen ezért abból indulunk ki, hogy minden tanuló autonóm személyiség, akiben az iskolai hatások során sajátos értékelő viszonyok teremődnek. Mivel az egyén az élethelyzeteit saját belső szubjektumán keresztül szűrve éli át, azért is választottuk vizsgálatunk tárgyául a tanulók iskolához való viszonyának alakulását, hogy választ keressünk az egyének ezen legbensőbb értékelési tevékenységére.

Az iskolához való viszony vizsgálatakor azt is világosan kell látnunk, hogy az iskolába járó tanulók tőlünk független előélettel, meghatározott aktuális személyiség szerkezettel és személyiségvonásokkal rendelkeznek /belső feltételek/. Lényeges továbbá az is, hogy a tanulók mindegyike egy adott szociális környezet /mikro, makro/ tagja, és a hatások sajátos rendszerében élnek. Az iskola csak úgy tudja elvégezni vállalt feladatát, ha ismeri a tanulókat ért főbb hatásokat, és minden egyént a maga sajátos körülményrendszerében fog fel. Ha e körülményrendszeren a tanulókat ért hatások összességét és magukat az egyéneket is értjük, akkor az iskola is egy a befolyásolást gyakorló rendszerben. E felfogás arra figyelmeztet bennünket, hogy az iskolai nevelőhatásoknak számításba kell venniük a tanulókat ért egyéb hatásokat is. Az egyes hatások hatékonysága nagyban függ a körülményrendszerben lévők /hatások és egyének/ összhangjától vagy disszonanciájától. A hatásrendszerek szervezője a társadalom, az iskola lényeges eleme e szociális működésnek, tehát nincs okunk szerepét lebecsülni, de tulbecsülni sem. Az iskolához való viszony adatait is e szempont figyelembe vételével értékel-

hetjük. Az iskolai hatást az egyén a maga körülményrendszerében felerősítheti, de közömbösítheti is. Az iskolához való viszony számszerű értékeiben tehát a tanulók körülményrendszere is tükröződik. A vizsgálatnak mégis azért van értelme, mert a hatások sokfélék ugyan, de a tanulók az iskolához való kapcsolódásukat pozitív, negatív vagy kéttényezős élményként élik át.

A téma vizsgálatának indokait - az eddigiek során - a tanulókat ért hatások átrendeződése oldaláról közöltettük meg. Amennyiben a problémát a tanulók egyéni szocializációja /társadalmasodási folyamata/ szempontjából vizsgáljuk, meg kell állapítanunk, hogy az iskolás időszak az egyének felnőtté válásának nélkülözhetetlen, szinte legfontosabb fázisa. Az említett iskolás életszakaszban /6-18 éves korig/ a tanulók három fejlődési életkorban /kisiskolás, serdülő és korai ifjúság/, személyiségük folyamatos mennyiségi halmozódása és többszöri integrációja útján alapozzák meg felnőttkori szociális érettségük főbb vonásait. Az egyes életkori szakaszoknak természetesen más és más a jelentősége /Duró I. 1967, Salamon 1966, Mérei 1970/ az egyén szociális fejlődésében. Az említett életkorok fontossága mégis attól függ, hogy a "kritikus fejlődési periódusok"⁺ mikor és mennyire sűrűsödve jelennek meg. Ilyen szempontból a serdülőkor az ember szocializációjának az a szakasza, amikor a kritikus fejlődési csomópontok szinte halmozottan jelennek meg. Vigotszkij e jelenséget más összefüggésben "A fejlődés szociális szituációjának" nevezte.

A kritikus fejlődési perióduson a szocializáció azon szakaszát vagy egy-egy emberi sajátosság kialakulásához kapcsolódó minőségi ugrást értjük, amikor a környezet hatásaira a biológiai és a pszichikus fejlődés erővonalai különleges csomó-

⁺ A kritikus fejlődési periódus létezését először az állatvilágban mutatták ki /Scott J.P. 1962/. Vizsgálatok alapján azt állítják, hogy a kritikus időszak valamennyi kedvező vagy káros tapasztalata olyan mély és kitörölhetetlen bevésődéseket hoz létre az állatvilágban, hogy az később a felnőtt állat viselkedésében is megmarad. A gyermekkori kritikus fejlődési csomópontokat René Spitz /1967/ figyelte meg és írta le.

pontokat képeznek. Az említett pontokon, az egyes pszichés funkciókban és a személyiségtulajdonságok területén ebben az időszakban ugrásszerű minőségi változások, integrációk jönnek létre /mennyiségi halmozódásuk új minőségi szintet hoz létre/. A kritikus csomópontokra jellemző tehát a fejlődés gyorsasága /robbanásszerűség/, továbbá a fogékonyság, az érzékenység, a hajlékonyság és az a tény, hogy az egyén egy egész életre /örökre/ kiható előnyös vagy előnytelen tanult tevékenységformákat, tulajdonságokat, "benyomásokat" /Lorenz K. 1865, Bagdy E. 1977/ alakít ki önmagában. A kontinuitás és a diszkontinuitás az érzelmi és az értelmi szféra oldaláról erősebb töltést kap, az említett folyamatok felgyorsulnak, majd az egyes szakaszok gyakrabban váltogatják egymást. Ezzel egyidőben a lelki tartalmakban egyre több ellentét halmozódik fel. Az iskolán is múlik, hogy az egyénen belüli ellentétek a dialektika törvényeinek megfelelően /a tények, az érvek és ellenérvek, a jelenségeket történetiségében, fejlődésében látó módon stb./ oldódjanak meg úgy, hogy mindez végül is a társadalomban elfogadott egyetemes emberi értékek győzelmével és azok megújításával fejeződjék be. Azért fontos, hogy a jelenséget az iskola is képes legyen szabályozni, mert a kritikus fejlődési szakaszra a gyors értékváltozás, értékrombolás és értékteremtődés is jellemző.

A testi és pszichés változás már említett egybeesése - leegyszerűsítve - azzal a következménnyel jár, hogy a tanuló életének egy meghatározott időszakában adott funkciókat, tevékenységet, cselekvéssort, magatartásformákat a legkedvezőbb módon képes megtanulni. A kritikus fejlődési periódus-probléma vonatkozhat akár egy egész életkori szakaszra is. Ilyen például a serdülőkor, amikor a kritikus fejlődésre leginkább jellemző a felfokozottság, a nyitottság, az érzelmi érzékenység, a tanulékonyság, az integrációra való képesség, a kreativitás, az új iránti érzékenység, a fogékonyság, a probléma-érzékenység, az elmélyültség, az elvont gondolkodás igénye, az erkölcsi kategóriák és élethelyzetek megértésére való törekvés, a felnőttzerű életmód és viselkedésforma élése, az értelmes életcél kialakításának s újrafogalmazásának óhaja.

Az utóbbi esetben a kritikus fejlődési jelleg kiterjed az egész életkori szakaszra és annak legfontosabb sajátosságaira. Lényegében ez a kor az életmód alapjai lerakásának időszaka is.

Az elmondottakon túl joggal kereshetünk további magyarázatokat is a jelzett csomópontok kialakulásáról és belső működésük főbb hatóerőiről.

Megfigyeléseink azt mutatják, hogy a jelzett periódusban az egyének élettevékenységében - a már felsorolt sajátosságokon túl - a többre, a tökéletesebbre való törekvés, az önmegvalósítási szükséglet vágya különös módon felerősödik. Ezzel összefüggésben azt tapasztaltuk, hogy a fiatal egyének érzésében, fejlettebb korban pedig éntudatában központi helyet foglal el önmaguk valamely területén történő megújítása és kibontakoztatása. Állításunkat meglepő gyakorisággal igazolják a gyermekek által kitalált mesék, a maguk alkotta játékok, az interperszonális kapcsolatokban feltáruló gondolati információs tartalmak és az én-észlelésükről készített interjúk. A megkérdezettek mindegyike valami módon kitért arra, amit mi úgy összegeztünk, hogy az egyének egy belső kényszerhez közelálló késztetést éreznek a "valamivé" és "valakivé" válásra. A fejlődés magasabb fokán lévők azt is meg tudták fogalmazni, hogy először magukat kell fejleszteni és alkalmassá tenni adott problémahelyzetek megoldására /önfejlesztés/.

A kritikus csomópontok időszakában az egyénen belül nagyfoku koncentráló képesség bontakozik ki. Az említett folyamatok intenzitása néha eléri a katarzis szintjét is. Ezen időszakban az egyén értékeremtő képességének kialakulása, továbbá az önmaguk és környezetük átalakításához szükséges eszközrendszerek megtanulása /ismeretek, készségek, szokások, viselkedésformák stb./ rendkívül gyorsan és könnyedén mennek végbe. Mindez azt eredményezi, hogy az egyének a szociális beilleszkedéshez szükséges tevékenységformákat ebben az időszakban /tudás, viselkedésformák stb./ gyorsan és eredményesen sajátítják el és ez egész életükre kiható élményt eredményez.

Azt már megállapítottuk, hogy a serdülőkorban a kritikus fejlődési csomópontok sűrűsödése figyelhető meg. Ezzel függ össze az a jelenség, hogy az említett korbéliek soha nem látott aktivitással fordulnak a külvilág jelenségei felé, de legalább ugyanilyen energiával irányulnak önmaguk felfedezésére, kiteljesedésére, kifejlesztésére is /Salamon 1966, Duró 1967/. Egyre gyötrőbbé válik számukra a megismerhető világ nagysága és a saját tudásuk alacsony szintje közötti különbség. Az említett folyamattal egyidőben az eddiginél gyorsabban fejlődik önértékelő és önszabályozó képességük is. E feszültség közepette "a serdülő" mindig kész a nagyság, a tökéletesség csodálatára, s mihelyt felfedez ilyet, nemcsak csodálatba esik hanem vágyat, ösztönzést is érez ilyenné válni" /Kiss 1978/. Az iskolás időszakra esik a személyiség életcéljának kialakulása, ami lényegében meghatározza az egyén számára az emberi élet értelmét is. Azok a dinamizmusok, attitűdök, példa- és eszményképek, amelyek meghatározzák az egyén életcélját és azt, hogy mit tart értelmesnek, befolyásolják, irányítják magatartását is. Ha mindezeket összevetjük, világos, hogy egy "iskolatulsúlyu" nevelés körülményei között milyen hordereje van az iskolai hatásoknak, a tanulók iskolai közérzetének, és milyen nagy problémát jelent ennek a feladatnak a megvalósítása, személyi és tárgyi feltételeinek biztosítása.

Ismerjük a serdülők azon intellektuális sajátosságait is, hogy a felfedezők izgalmaival kutatják pl. a természet törvényszerűségeit. A megismerés intellektuális örömet jelent számukra. A világra való feszült odafordulással egyidőben egyre világosabban megértik, hogy a társadalomba történő beilleszkedésnek, a felnőtté válásnak alapvető feltételei az iskola által felkinált tanulási lehetőségek az általános és konkrét emberi modellek, az önművelődési életforma elfogadása és kihasználása; ezt az állapotot neveztük kognitív szükségletnek. Kérdés azonban az, hogy a ma iskolája képes-e biztosítani azt a körülményt, amely elvezet az előbb említett kognitív szükséglet kialakításához. Ez megint újabb aggodalmat kelthet a helyzetet ismerőkben az

"iskolacentrikus" nevelés tulsulyba jutásával kapcsolatban. A helyes és szükségszerű arány megkeresése mai nevelő- oktatómunkánk igen komoly problémája.

Az iskoláskorúak tapasztalataik alapján fokozatosan rájönnek arra, hogy tekintélyük, társas elfogadottságuk, szerepük a családban és kortársaik körében elsősorban tudásuktól, kultúráltsági szintjüktől és társas kapcsolataiktól függ. Azt is elég korán megsejtik, majd megértik, hogy felnőtté válásuknak az előbb említett tulajdonságok nélkülözhetetlen alkotórészei. Az iskola kora tanulók, de különösen a serdülők nyitottak, érdeklődéssel fordulnak az iskolai tantárgyakhoz, ezzel egyidőben természetesen a tanáraikhoz is, mert azt remélik, hogy így elsajátíthatják azokat az ismereteket, amelyekkel megoldhatják intellektuális és más élethelyzeteiket, ugyanakkor próbára tehetik képességeiket /erőpróba/ és egyéb tulajdonságaikat.

A tanulók iskolai tevékenysége egy sajátos tanári, kortársi és családi szociális szituációban zajlik, ami módot ad a tanulónak arra, hogy értékelje, majd újra meg újra számba vegye saját teljesítményét, továbbá az ezekkel kapcsolatos viselkedésformákat. Pl. az iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó pozitív szociális szituációban megismétlődő tárgyilagos értékelések és önértékelések kialakítják a tanulónak azt az igényt, hogy meghatározott teljesítményszint elérésére törekedjék. Az utóbbi úton juthat el az egyén saját nívósztíkjának kialakításához; ez pedig sajátos kognitív magatartást, életformát eredményez. A tanulónak e természetes módon átélte megismerési szükséglete elsősorban pozitív iskolai viszonyok közepette, elsősorban az egyes tárgyak tanulmányozása közben elégülhet ki és valósulhat meg. Az iskola előbb említett csoportviszonyai nagyban segítik az egyént önértékelésének kialakításában. Az egészséges személyiség minden erejével arra törekszik, hogy reálisan értékelhesse magát. Ezzel függ össze az egyén azon törekvése is, hogy minden körülmények között becsülhesse önmagát. Egyrészt ezzel is magyarázható az, hogy a tanulók általában együtt kívánnak működni az iskolával. Amennyiben az egyén önbecsülését az is-

kola tartósa megsejti és ezt az állapotot, élményt a tanuló semmiképpen sem tudja megoldani, akkor a pszichikum átértékelési, elhárító mechanizmusa révén elkezd lebecsülni az iskolát. Az elmondottakból is érthető, hogy megfelelő fejlődési eredményt csak pozitív légkörű iskolában érhetnek el a tanulók, ami azt jelenti, hogy az elkövetkező nemzedékek szociális fejlettségi szintje nagy mértékben függ az iskolától. Amennyiben az egyének szociális fejlődését biztosító iskolai hatások valamelyike az elvárttól /a történeti kultúrszinttől/ eltér vagy éppen hiányzik, abban az esetben az ugynevezett kritikus fejlődési csomópontok nem jönnek létre. Ez utóbbi esetben az egyén fejlődése lelassul, szociális érettségbeli lemaradások, a személyiségben gyakran pótolhatatlan hiányok keletkezhetnek. Mivel az említett kritikus csomópontok átélése erős izgalmi állapottal, feszültséggel jár, érthető, hogy az egyének ilyenkor a legsérülékenyebbek. Az is igaz, hogy a kritikus periódussal járó természetes izgalmi állapot elmaradása is a fejlődés lelassulását eredményezi. Számos tapasztalat igazolja, hogy a nehezen nevelhető gyermekek magatartászavarainak egy része éppen a kritikus csomópontokkal kapcsolatos problémákra, konfliktusokra, sőt traumákra vezethető vissza. A kritikus fejlődési csomópontokról szóló számos probléma is azt sürgeti, hogy vizsgáljuk az említett iskolás korúak iskolához való viszonyának alakulását.

A témához közelálló néhány szakirodalmi megközelítés

Témánk időszerűségének indokolásán munkálkodva azt is megvizsgáltuk, hogy a szakirodalomban hogyan merülnek fel a problémák és milyen válaszokat adnak az egyes szerzők. A szakírók egyik csoportjába tartoznak azok, akik az iskola helyzetével, az ott kialakult viszonyokkal általában foglalkoznak. A másik nagyobb tábor azokat alkotják, akik - témánk szempontjából - egy-egy részterületet vizsgálnak, de kapcsolódnak a tanulók iskolához való viszonyának problematikájához.

Témánkhoz közelálló kérdéskört vizsgált Forrai Tiborné /1965, a,b, 1968/, aki a tanulók iskolai közérzetének egyik lényeges elemére: a teljesítmény és a szorongás kapcsolatára keresett választ. Világosan megfogalmazta, hogy minden jelentős teljesítmény elvégzéséhez a pszichikumban létrejövő feszültségre van szükség. Ha azonban a feszültség az iskolai hatások miatt túlfokozódik, akkor már szorongás jön létre, amely nem fokozza, hanem csökkenti a teljesítményt. Különös érdeme a kutatásnak, hogy mérések segítségével - galvanikus bőrreflex - pontosítja azt, hogy meddig beszélünk a teljesítményt segítő feszültségről és mikortól szorongásról. Figyelemre méltóak a szerző azon megfigyelései és mérései, amelyekben a károsító hatások típusait, a szorongás fajtáit és utókövetkezményeit írja le. Ugyanúgy világossá teszi a szorongás és a félelem közötti különbséget is. Tudományos mérésekkel /tesztel és pszichotechnikai eszközökkel/ bizonyította az iskolai szorongás és félelem károsító hatását. Lényeges továbbá az is, hogy feltárja az iskolában leggyakrabban előforduló szorongást és félelmet keltő hatásformákat.

A problémát szélesebb körben vizsgálja Ranschburg J. /1973/ "Félelem, harag, agresszió" c. könyvében. Mind az elméleti megállapítások, mind a példa-anyag segítséget adtak az iskolához való negatív viszony és az azt kompenzáló magatartásformák megértéséhez.

A tanulók iskolai közérzetének fontos problémáját tárgyalja Geréb György: Az iskola pszichés klimájáról /1970/ című könyvében. Lényegében azt a kérdést teszi fel, hogy milyen iskoláink pszichés légköre. Az iskolát a tanárok és a tanulók társaslélektani egységének fogta fel: "Az iskolai teljesítmény értékelése az első munkaértékkrendet képviseli a kibontakozó személyiségű tanulók számára. Ez az értékelés egész életre szólóan befolyásolhatja a munkához való viszonyt. A sikerélmény vagy a kudarc, a munka megbecsülése vagy semmibevétele, a megértés vagy a ridegség jelentős sze-

mélyiségformáló tényezők"⁺ - írja Geréb György. Az iskola tanulmányi tevékenységével párhuzamban nélkülözhetetlennek tartotta az egyének jó iskolai közösségérzetét is. A jelenlegi helyzetre vonatkozóan az alábbi észrevételeket teszi: "Sajnos az iskola jelenlegi légköre sok tekintetben ellenszenvet kelt a tanulóknál: nem szeretik az iskolát, sokszor valósággal elmenekülnek feladataik teljesítése elől."⁺⁺ A szerző nem vállalhatja a probléma teljes feltárását, inkább az iskolai ártalom oldaláról /a kimerült gyermek, az érdektelenség, az osztályozás/ vizsgálja a témát.

A környezeti ártalmak hatására kialakult gyermekkori személyiségzavarok elméleti és gyakorlati kérdéseit tárgyalják Gegesi-Liebermann: Személyiségzavarok gyermekkorban című könyvükben. A károsító környezeti tényezők és személyiségzavarok széleskörű tárgyalásakor foglalkoznak az iskola negatív hatásaival is. Az iskolai hatások fontosságát felismerve ezt írják: "Az iskola személyiségformáló hatásának fontosságát kiemelendő utalunk arra, hogy minden társadalomban a társadalomba való hasznos beilleszkedéshez feltétlenül szükséges, hogy az egyed már gyermekkorában bizonyos, a társadalom milyensége, szerkezete és kultúrája által meghatározott elméleti ismeretanyagot és gyakorlati eljárási és magatartásmódokat elsajátítson."⁺⁺⁺

Egy másik helyen ezt a megállapítást teszik: "Igy kerül az iskolában "a tanulás" tulsulyba - kivételtől eltekintve - "a neveléssel szemben."⁺⁺⁺ "A pedagógus óhatatlanul megszigorítja az "adminisztratív fegyelmi rendszabályokat, mivel ugyszólván kizárólag csoportos foglalkozásokra van lehetősége. Ez nem kedvez a magatartásmód kialakításának, azaz a nevelésre irányuló törekvéseknek. Kár éri ezzel magát a tanulót is, mert sokkal inkább mechanikussá, egyre inkább gépiessé válik."⁺⁺⁺⁺

⁺ Geréb György: Az iskola pszichés klimájáról. Tankönyvkiadó, 1970, 6 és 11.

⁺⁺ Gegesi-Kiss Pál-Liebermann Lucy: Személyiségzavarok gyermekkorban, Akadémiai Kiadó, 1965, 214. o.

⁺⁺⁺ u.a. 215. oldal

⁺⁺⁺⁺ u.a. 215. oldal

A szerzők több évtizedes megfigyeléseik legtipikusabb gyermekeseteit mutatják be, és tesznek észrevételeket az iskolai hatások fejlesztő vagy károsító következményeiről. Témánk szempontjából különösen fontosnak tartjuk azt, hogy a negatív iskolai hatások feltárásával és a személyiségzavarok pszichológiai összetevőinek megismerésével javaslatot tesznek a megelőzésre és differenciáltan foglalkoznak a korrigáló nevelés feladataival is.

A tanulók iskolai kudarcait komplex módon vizsgálják Erőss L. - H. Löwe: Az iskolai kudarcokról /1974/ szülő könyvükben. Azt a jogos kérdést teszik fel, hogy miért kell iskolásaink 8-10-12 %-ának évenként kudarcot vallaniuk, megbukniuk. A bukást úgy fogják fel, mint egy hosszan elhúzódó dramaturgiai folyamat csúcspontját: "a személyiség alapjait romboló kudarcélménynek, a művelt, tanult, érett modern emberre válás ki nem használt lehetőségeinek, a pszichés fejlődés lassulásának, az iskolai sikerek kinzó hiányának."⁺ A szerzők külön érdeme, hogy az iskolai kudarcot nem szükitik le a bukásra. Véleményüket az alábbiakban összegezik: "... rendszerint a genetikai és a környezeti faktorok együttes nyomása áll az iskolai kudarcok mögött. Ez a hipotézis abból indul ki, hogy kedvező idegrendszeri alkat megküzdhet a környezeti nehézségekkel, és szerencsés környezeti /iskolai, társadalmi/ hatás korrigálhatja az idegrendszer öröklésháttérü - és családháttérü - gyengeségeit. Együttes negatív hatásuk viszont egymást erősítve, leküzdhetetlen nehézségeket okoz: a tanuló szabad, alkotó személyisége a negatív hatások halmozódó nyomása alatt nem tud kifejlődni, illetve már kiépült "tartószervezetei" is összeomlanak."⁺⁺ A könyv első részében a kudarcról szóló meditációt empirikus vizsgálat követi, amelynek tanulságai mind a család, mind az iskola számára tanulságosak.

⁺ Erőss László-Hans Löwe: Az iskolai kudarcokról. Tankönyvkiadó 1974, 7. old.

⁺⁺ u.o. 10. oldal

Problémafelvetésünkhöz közel áll Surányi Gábor /1963, 1966/ tanulmánya, amelyben a tanulók iskolához való viszonyát és érdeklődésük kérdéseit vizsgálta gyermekvallomások alapján. Tanulói válaszok segítségével keresi az iskolai élet rendjéről, felszereléséről, a közösségi életéről, az oktatói és nevelői követelmények szintjéről, a bánásmódról, a tanár-diák viszonyról kialakult legtipikusabb véleményeket és azok forrásait.

A pedagógus nevelési módszeréből következő káros pszichológiai hatásokkal foglalkozva Kounin, J.S. és Csump, P.V. /1960/. Megállapítják, hogy a büntetést gyakran alkalmazó tanárok növendékei között nagyobb arányban fordulnak elő olyanok, akik nem szeretnek iskolába járni, sőt iskolakerülők, agresszívek, nyugtalanok és hanyagok. Ágoston Gy.-Veszprémi L. /1967/ azt vizsgálták, hogy a tanár buzdító-dicsérő, bíráló-szidó vagy közömbös magatartása mérhető módon jelentkezik-e a tanulói teljesítmények színvonalában. Meggyőzően bizonyított, hogy a nehezen megközelíthetőnek vélt nevelési kérdések megfelelő kísérleti eljárások segítségével hozzáférhetővé és mérhetővé válhatnak.

Az iskolai módszerek által előidézett problémákra utalva Galperin P.J.A. - Zaporozsec A.V. és Elkonyin D.B. /1964/, Kelemen L. /1963/ megállapítják, hogy az iskolai oktatás jelenlegi módszerei a tananyag és az oktatási módszerek/ nem elég hatékonyak. Igen nagy eltérés mutatkozik a tanulmányi eredmények tekintetében, ami abból is ered, hogy a legjobb és leggyengébb tanulók számára kedvezőtlen, kényszerű tanulási tempót diktálnak, és mind ezek komoly pedagógiai selejt jelentkezéséhez /különböző oku lemaradásra, sőt súlyosabb esetekben az iskolából való kimaradásra/ vezetnek.

Az oktatás technikai eszközeinek hiányosságaival és a tömegoktatás problémáiból adódó nehézségekkel kapcsolatban tanulságosak Berg A.J. /1964/ arra vonatkozó megállapításai, hogy az oktatás gyakran csak rendkívül kis hatékonysággal és nagy idővesztéssel valósul meg; a tanulók nem egyszer

unatkoznak, vagy szórakozottság benyomását keltik. Sok tanuló teljesen passzív módon, haszon nélkül tölti a drága időt az osztályban anélkül, hogy valamit is csinálna. Ez az állapot kimerítően hat az előadóra és zavarja a tanulókat is. A tanulóknak az osztályban tanusított passzivitását a pedagógusok gyakran házi feladatok kiadásával igyekeznek kiegyenlíteni, ami pedig a kifáradt tanulók számára csak felesleges megterhelést jelent. Számos szakíró foglalkozott a passzivitás ellentétével, az iskolai aktivitás problémájával is. Elsőnek Nagy L.-t /1908/ említjük meg, aki a gyermekek érdeklődésének lélektanát, Lénárd F. /1963/ a problémamegoldó gondolkodást, Salamon J. /1964/ a gondolkodást a cselekvésben, Tóth B. /1965/ az olvasást, Kelemen L. /1970/ a gondolkodás nevelését vizsgálta, és választ keresett a tanulók iskolai aktivizálásának módjaira.

Az egyházi és a porosz iskolarendszer egymásra hatása, összekapcsolódása eredményezte a hazai iskolák légkörének merevségét, a drillre támaszkodó szellemét. A századforduló /1900/ időszakára kialakult társadalmi fejlődés eredményének foghatjuk fel Nagy László /1857-1931/ fellépését, aki a magyarországi gyermektanulmányozási mozgalom keretében az iskolával újra felfedezteteti és középpontba helyezetteti a gyermeket és meggyőzően bizonyítja, hogy nem a gyermeknek kell szolgálnia az iskolát, hanem az iskolának a gyermeket. Szinte ma is érvényes az a felismerése, hogy a gyermekek tanulmányozásával, megismerésével, érdeklődésük felkeltésével, aktivitásuk felkeltésével, aktivitásuk fejlesztésével érhetjük el az iskolában a nevelők és növendékek kölcsönös együttműködését.

Az iskolai túlterhelés összetevőit, arányait - amelyek jelentősen befolyásolják a gyermekek iskolához való negatív viszonyának alakulását - Ádám P. /1960/, Jausz B. /1961/, Várnagy L. /1960, b/ vizsgálták. Lénárd F. /1961/ e probléma egyik leglényegesebb jelenségével, a túlterheléssel párosuló tanulói passzivitással foglalkozik. Geréb Gy. /1962/ kísérletekkel és műszeres vizsgálatokkal bizonyítja, hogy az iskolai túlterhelés a gyermekeknél fokozott fáradtságot idéz

elő, amely csökkenti teljesítményüket, és nem egyszer lelki zavarokat eredményez. Vizsgálataiból kiderül, hogy a kedvezőtlen kimenetelű kompenzációs kísérletek - pihenés, alvás stb. - pedig csak tovább rontják a tanulók iskolához kapcsolódó pozitív viszonyát. Az iskolai túlterhelés problémáját Gazsó F.,-Pataki F., Várhegyi Gy. /1971/ a szociológiai vizsgálat eszközeivel közelítik meg "Diákéletmódok Budapesten" című könyvükben. Témánk jelentősége szempontjából az alábbi megállapításukat emeljük ki: "Az a jelenség, hogy a meghitt bizalmas minőségében a pedagógusok /osztályfőnökök, tanárok/ igen csekély mértékben szerepelnek, egyike a leginkább nyugtalanító és aggasztó fejleményeknek. Elsősorban azért, mert arra utal, hogy az iskola tulságosan személytelen - intézményszerű /hogy ne mondjuk/: bürokratikus jelleget öltött, s a nevelők személyes vonzása, a diákokkal teremtett sokoldalú kontaktusa elégtelen."⁺

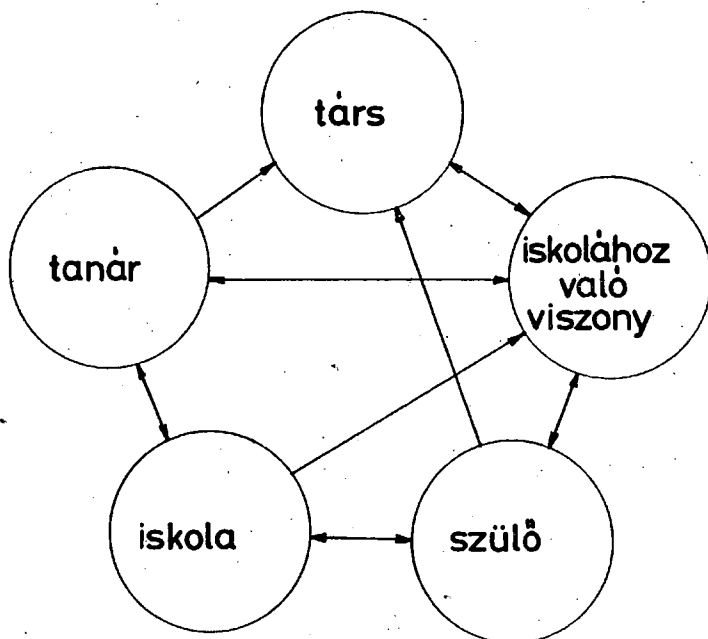
Természetes, hogy a tanulók iskolához való viszonyát nagy mértékben befolyásolják a tanárok és tanulók között kialakult kapcsolatok. E problémakörön belül is legtöbbet vitatott kérdés a tanárok tulajdonságainak hatása. Érthető, hogy témánk szempontjából fontosnak ítélt területeket áttekintettük. A tanulmányok többsége az ideális, a legoptimálisabb tanári tulajdonságok összességére keresi a választ. Buzás L. /1940/ Faragó L. /1949/, Kuzmina N.W. /1967/, Gonobolin F.N. /1952/, Symonds M. /1954/, Lipit H.Z. /1939/, /1940/, Anderson N.H. /1946/, Herzog E. /1952/, Novogrodskij /1961/, Nánási M. /1970/, Becker W.C. /1964/, Tansch A.M. /1960/, Kériné S.J. /1969, Ormai V. /1962/, Kessel W. 1968, /1969. 1970/, Donáth B. /1975/. A nevelői személyiség pedagógiai-pszichológiai vizsgálatával tudományos igényvel és alapossgal Ungárné Komoly Judit /1978/ foglalkozott. Imponáló módszertani apparátussal tárta fel és rendszerezte a pedagógusok

⁺ Gazsó Ferenc-Pataki Ferenc-Várhegyi György: Diákéletmód Budapesten. Gondolat Kiadó, 1971, 218-219. oldal.

magatartástípusait.⁺

Felfogásunk az iskolához való viszonyról

A viszonyban lényegében az oksági kapcsolat mint összefüggés jelenik meg. Ha a viszonyt akarjuk vizsgálni, akkor a jelenségek közötti többdimenziós összefüggést kell feltárni. Esetünkben a kedveltségi élményt mint viszonyt /értéket/ vizsgáljuk a tanár-tanuló, iskola-tanuló, tantárgy-tanuló egymásra hatásában. A viszony élmény kialakulásában szerepe van még a tanuló-szülői, a tanuló-társ összefüggésnek is, de ezen kapcsolatok feltárására most nem vállalkozhatunk. Séma segítségével az említett összefüggéseket az alábbiak szerint ábrázolhatjuk:



⁺ A témával kapcsolatos szakirodalom részleteivel az ilyen jellegű fejezetünkben térünk ki.

ségeket." + Az iskolai elményben elszorban tehát a tanulókát körülvévo iskolai hatások rendszere, kapcsolódása, reagálása tükörzik. Az elmény háttérere Bass /1960/ a motivációs szerezket alábbi elemekt tartja fontosnak: énvédelen, a teljesítmény fokozása /versengés/, a csoportkohézió kialakítása. A szerző a kedveltségti elményt a szociológén szüksegtetek kiakiktássalal hozza összeréngésbe. Használó véleményen van

műnyben tehát az egyén azon biológiai és szociális törekvéseit kívánja megérteni, amely arra indítja, hogy az iskola nyújtotta lehetőségeket is felhasználva önfenntartását, szocializációját és fejlődését valósítsa meg. Az iskolai életműny hátterében az húzódik meg, hogy az iskola mennyire képes a gyermekek alapvető szükségleteit /testi és szociális/, érdekeire, kielégíteni, ide tartozik az ütfjlódás, az önmegvalósítás, a társas létműnyé válás, érdeklődésének, céljainak, eszméinek megvalósítása; önkifejezés stb. Az iskolai életműny a

+ Lidia J. Bozsovics: A gyermek fejlődés szociális szituációja. Pataki Ferenc /szerk./: Pedagógiai szociálpсихológiai c. kötet 70. oldál. Gondolat Kiadó, 1976.

1976. évi életrajzi felmérés adatai alapján

tanárokhoz, a tantárgyakhoz, a tanuláshoz stb. A viszonyban megjelenő értékelő magatartásban részt vesz a személyiség minden rétege és funkciója. A viszony mélysége mindig attól függ, hogy az egyén mely érdekszférája számára vált jelentőssé egy adott kapcsolat. Mind a biológiai szükségleteknek, mind a szociális értékeknek megvan a maguk sajátos értékskálája, a rangsorolást mindig az aktuális személyiség végzi el. Nem véletlen, hogy legnagyobb élményeink életünk legalapvetőbb szükségleteinek kielégítéséhez, szociális céljaink, eszményeink megvalósulásához, beteljesüléséhez és megújulásához kapcsolódnak. Az egyén számára az a legfontosabb élmény, amikor a sok aprólékos iskolai napi teendő: figyelés a tanítási órán, a problémamegoldó gondolkodás, a dolgoztatás, a házi feladat elvégzése, a tanulás stb. - egységes egésszé, egyéni céllá állnak össze. Ha az egyének ezen összefolyamatokban értelmes tennivalókra találhatnak, amik életük tartalmává válhatnak, és benne megtalálják önmagukat, önmaguk létének értelmét, akkor ezen folyamatban jelentősnek érzik magukat, mert részesesivé válnak, bekapcsolódnak a "nagy társadalom" élettevékenységébe. Ebben az élményszituációban az iskola lényeges mondanivalója beépül a tanuló személyiségébe. A rendszeres iskolai gondolkodás, cselekvések, szokások a tanulók mindennapi tevékenységévé, életmódjává válnak, és ez segíti, előkészíti őket a társadalom működési rendjébe való beilleszkedésre. A kisiskolás koru gyermekek megsejtik, megérzik, a kamasz tanulóknál pedig tudatosan a felismerés, hogy az iskola nyújtotta lehetőségek kihasználása szociális fejlődésük és életük további alakulásában meghatározó jelentőségű. Az iskolához való viszony - mint élmény - nemcsak arról tájékoztat, hogy az iskolai hatások az egyén érdekszféráinak éppen megfelelnek-e, vagy még elégtelenek, hanem ennek a viszonyoknak mozgósító, vagy gátló, fékező szerepe is van a személyiség alakulásában.

Témánk szempontjából annak az axiómának van különösen fontos jelentősége, amit Bozsovcics /1976/ úgy fogalmazott meg, hogy amíg az érzéketlen képek, a képzetek és fogalmak az

embert körülvevő tárgyi világ visszatükrözései, addig az élmény annak a viszonyoknak a képmása, amely az embert a környező valósághoz fűzi. A viszonyban, mint pszichikus tükrözőedésben legtöbbször jelen van egy fajta érzelmi tónus, tenzió, értékelés, minősítés, állásfoglalás, amely meghatározza a szubjektum kapcsolódását az adott jelenséghez. Ezzel függ össze a pszichikumnak az a sajátossága, amely szerint az ember a kellemes élményt újra meg újra át akarja élni. A pozitív iskolai élmény esetében a tanuló a számára előnyös iskolai élethelyzeteket újra és újra ismételni akarja, ami ugyanakkor a szociális fejlődést is segíti. Az iskolához való viszony meghatározza a tanuló törekvéseit, célját, erőfeszítését, küzdőképességét, viselkedésformáit, végül pedig befolyásolja életmódjának kialakulását. Vizsgálatunkkal arra törekszünk, hogy korlátozott lehetőségeink ellenére is nyomon kövessük a tanulók iskolával kapcsolatos élményét mint iskolához való viszonyuk kifejeződését.

Elővizsgálataink arról győzték meg bennünket, hogy a tanulók iskolához való viszonyát három szintéren, formában követhetjük nyomon.

Pozitív iskolai viszonyról /kedveltségről/ vonzódásról akkor beszélünk, ha a tanulók azonosulnak iskolai tevékenységükkel, teljes beleélés jön létre az egyének és az iskolában végzett funkcióik között. Ebben az esetben a szubjektum az objektumhoz való viszonyát előnyösnek itéli: - pozitív élményként éli meg -, mert az iskolai és az ezzel összefüggő körülmények rendszere biztosítja a tanulók számára az önmegvalósítási szükségletük és önkibontakoztatásuk megvalósítását. Mivel minden vonzódásunk magában foglal egy értékelő folyamatot, pozitív iskolai viszony esetében az egyén önmeghatározásában elfogadja az iskolai hatásokat. Az utóbbi esetben a tanulók nemcsak elfogadják az iskolai szerepeket, hanem magukra is öltik azt, és az értékelő gondolatok sokaságában fejeződik ki; majd az érzelmi- gondolati szféra mindezeket összefoglalja, s ezáltal befolyásolja a tanulók magatartását. A tanulók az iskolai hatásokra érdekszféráiknak megfelelően kidolgozzák válaszformáikat. A megelégedettség mint

érzelmi-gondolati-erkölcsi értékelés, aktivitást eredményez és javítja a pszichikus tevékenység tónusát. Amennyiben az iskolai hatások és az érdekszférák között közeli megfelelés van, abban az esetben a tanulók befejezettnek tekintik válaszfarmáikat, vagyis magatartásukat hosszú időre szölán határozzák meg.

Negatív viszonyról akkor beszélünk, ha a tanulók sem értelmileg, sem érzelmileg, de erkölcsileg se azonosulnak, sőt elidegenülnek, elutasítják, tagadják az iskolai hatásokat. A felkinált tevékenységformákat, szerepeket előítélettel fogadják, mintha az ellentmondana érdekszféráiknak és szociális önfejlődésüknek. Az ellenérzés és a negatív értékelés az iskolával kapcsolatos közérzetükről, kielégületlen állapotukról, élményükről tájékoztat. A negatív iskolai viszony az egyének önmegvalósításának biológiai és szociális törekvéseiben kialakult megoldhatatlannak tűnő /frusztrációs/ tartós konfliktusát jelzi. Az említett viszony az egyénben sajátos viselkedésformákat és állapotokat hoz létre /lehangoltság, céltalanság, az iskolai hatások befogadásának elhárítása, zárkózottá válás stb./. Az iskola tagadása mindig összefügg a tanulók önbecsülésének, önértékelésének, énképének sérülésével. A végső eredmény az, hogy az iskolai hatások és az egyének értékelő magatartása között tartós és áthidalhatatlan konfliktus jön létre, mert az elképzelt társadalmi pozíció eléréséhez - a tanuló szerint - az iskola nem nyújt elégséges segítséget. A negatív viszony tehát az egyén törekvéseinek, vélt érdekeinek reményvesztettségét, kiuttalanságát, csalódottságát jelenti. Az iskolával szembeni elégedetlenség vagy csökkenti a pszichikus tevékenység tónusát, vagy az egyén - szocializációja szempontjából - célszerűtlen irányba terelődik: pl. az ismeretszerzéssel, a tanulás-sal szemben általános védekező magatartás alakul ki, társas kapcsolatai, szociális céljai, viselkedésformái torzulhatnak.

A kéttényezős viszony azokra a tanulókra jellemző, akik az iskolával kapcsolatos pozitív és negatív értékelésüket, mint kedvező és kedvezőtlen élményt, ugyanazon időben egy-

szerre élik át. E "megkettőzöttség" azért jön létre, mert a szubjektum az iskolai hatások egy részét kielégülten, megelégedetten tükrözi, vagyis az iskolai feladatok és a tanulók tevékenysége között megfelelés jön létre. Ezért az iskolai élethelyzetekkel - mint önmegvalósításuk, önkibontakozásuk legfőbb lehetőségével és alkalmával - azonosulni tudnak. Az iskolához fűződő pozitív élménnyel egyidőben azonban a szubjektum az iskolai hatások egy részével, területével elégedetlenségi, elidegenültségi kapcsolatot alakít ki. Mivel a személyiség a szubjektuma és az őt körülvevő környezeti jelenségek közötti kapcsolódás kettősségét /kedveltség, elégedetlenség/ képes tükrözni egyszerre, ezért fogadtuk el vizsgálatunkban a kéttényezős viszony elnevezését.

A hármas felosztás nem jelent merev kategória rendszert, hanem hipotetikus modellnek tekinthető, amely lehetővé teszi azt, hogy a tanulók iskolához való viszonyát a gyakran globális megítélés helyett differenciáltabban szemléljük. E három kategória között nincs merev határvonal, hanem a besorolás döntően a domináns ismérvek alapján határozódik meg. Ezt a megközelítési módot azért tartjuk fontosnak témánk vizsgálatában, mert a szakirodalmi előzmények többnyire a negatív tendenciákra irányítják a figyelmet. Megítélésünk szerint az egyoldalú megközelítést nyitottabbá kell tenni ahhoz, hogy feltárjuk azokat a pszichológiai tényezőket, amelyek segítségével dominálónan pozitív irányban, a megszilárdult élmény szintjén fejleszthetjük a tanulók iskolához való viszonyát.

Irodalom

- ÁGOSTON György-VESZPRÉMI L., 1967. A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 3.sz. 198-209.old.
- KOVALJOV A.G., 1972, Személyiséglélektan. Tankönyvkiadó, Bp., 498.old.
- BAGDY Emőke, 1977. Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Bp., 138.old.
- BALLÉR E., 1963, A szocialista tanár diák viszony néhány kérdése a pedagógus és a középiskolai osztályközösségek kapcsolatában. Pedagógiai Szemle, 5.sz. 406-418.old.
- BARKÓCZY I.-Putnoki J., 1967, Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Bp., 263.old.
- BUDA Béla, 1978, Az empátia- a beleélés lélektana, Gondolat, Bp., 334.old.
- DURÓ L.-KELEMEN L., 1969, Fejlődés és neveléslélektan, Tankönyvkiadó Bp.,
- DURÓ L., 1982, Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata. ACTA Universitatis Szegediensis sectio Pedagogica et Psychologica, 24.szám 270.l.
- DONÁTH B.-HARSÁNYI I., 1964, A pedagógus értékelő megnyilatkozásai a tanítási óra keretében. Pedagógiai Szemle, 15. szám.
- FORRAI Tiborné, 1968, Iskolai teljesítmény és szorongás. Akadémiai Kiadó, Bp., 154 old.
- GEGESI KISS - P. LIEBERMANN, 1965, Személyiségzavarok gyermekkorban. Akadémiai Kiadó, Bp., 525.l.

- GERÉB György, 1968, Pszichológiai tapasztalatok az iskola légköréről, Pedagógiai Szemle, 5.sz. 435-440.old.
- GERÉB György, 1970, Az iskola pszichés klimája. A pedagógia időszerű kérdései hazánkban c. sorozat, Tankönyvkiadó, Bp., 90 old.
- HALÁSZ L.-HUNYADY Gy.-MARTON L. Magda, /szerk/ 1979, Az attitűd pszichológiai kutatásainak kérdései. Akadémiai Kiadó, Bp., 358.o.
- CLAUSS C.-HIEBSCH H., 1964, Gyermekpszichológia, Akadémiai Kiadó, Bp., 372.o.
- WALLON, H., 1958, A gyermek lelki fejlődése. Studium Könyvtár sorozat 7.sz. Gondolat, Bp., 171 old.
- ISSACSON, R. I. MCKEACHIE, W.I., and MILMOLLAND, I. E. 1963, Correlation of teacher personality variables and student ratings. J.of Ed. Psychol. No 110-118.
- KISS Tihamér, 1978, Az énkép kialakulása és fejlődése. Tankönyvkiadó, Bp., 143.old.
- KELEMEN László, 1981, Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp.,
- KOMOLY Judit, 1968, A tanítói személyiség vizsgálatának módszere és néhány eredménye, Pszichológiai Tanulmányok, XI. kötet. Akadémiai Kiadó, Bp., 241-257.old.
- ORMAI V., 1962, Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulójának a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. Magyar Pedagógia, 4.szám 382-417.old.
- PATAKI Ferenc, 1969, Csoportlélektan, Gondolat, Bp., 411.old.
- PATAKI Ferenc, /szerk/ 1976, Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, Bp., 728.old.
- RANSCHBURG Jenő, 1973, Félelem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, Bp., 151.old.

- ROSENFELD, H. and ZANDER, A., 1961. The influence of teachers on aspirations of students. J. of Ed. Psychol. 52. 1-11.
- RUBINSTEIN Sz.L., 1967, Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp., 1103 old.
- TÓTH Béla, 1968, Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén. Akadémiai Kiadó, Bp., 157. old.
- VELDMAN, D.J. and PEACK, H.F. 1963, Student-teacher characteristics From a pupil viewpoint. J. of Ed. Psych. 54. 346-356.

Йозеф Вецко

Педагогико-психологические вопросы отношения
учащихся к школе

Первостепенным определяющим моментом в развитии личности ребенка на протяжении столетий, главным образом, в плане воспитания, была семейная микрообстановка. За последние двести лет, а в особенности, на рубеже двух веков и с середины нынешнего столетия изменения, происшедшие в форме семейной жизни, привели к снижению преобладающего влияния семьи и пропорционально этому -- к росту доминирующего влияния школы.

В указанный период происходят крупные изменения в системе связей в группе; на смену модели однородности групп приходит разнородность и разнообразие их. Влияние массовой коммуникации в многогранных формах и содержании охватывает учащихся. Внутри психической атмосферы в семье ослабляются прочные семейные контакты, что школа должна была бы это компенсировать, однако все в большей степени она становится односторонней, в центре внимания стоит достижение, успех.

Во второй части работы автор исследует критический период развития детей школьного возраста /он характеризует-ся быстрой сменой ценностей; разрушение одних и рождение других ценностей/ - как значительное явление социализации.

В третьей части статьи дается истолкование понятия отношения: школьное впечатление -- это такое отражение среды, в котором индивидуум с помощью чувственных, понятийных, моральных и целенаправленных ценностей определяет свое отношение к школе.

József Veczkó

Pädagogisch - psychologische Fragen des Verhältnisses
der Schüler zur Schule

Als der wichtigste bestimmende Faktor der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes galt durch Jahrhunderte hindurch - vor allem in der Erziehung - das Mikromilieu der Familie. In den letzten beiden Jahrhunderten, insbesondere aber seit der Jahrhundertwende - und innerhalb dieser Zeitspanne seit der Mitte unseres Jahrhunderts - haben die im Leben der Familien eingetretenen Veränderungen zur Minderung der überwiegenden Wirkungsmechanismen der Familie und dementsprechend zur Erhöhung der überwiegenden Wirkung der Schule geführt.

Während dieser Zeitspanne tritt eine schnelle Veränderung im System der Verbindungen der Gruppen ein, das Modell des Verhältnisses der Gruppenhomogenität wird durch die Multiplizität und Heterogenität der Gruppen ersetzt. Von den Einwirkungen der Massenkommunikation werden die Schüler ebenfalls in unzähligen Formen und Inhalten umgeben. Innerhalb des psychischen Klimas der Familie verringern sich die dauerhaften persönlichen Verhältnisse; die Schule ist nicht imstande, diese zu ersetzen, ganz im Gegenteil, denn sie wird immer mehr leistungszentrisch.

Im zweiten Teil behandelt der Verfasser die kritische Entwicklungsperiode der Schüler /die schnelle Veränderung der Werte; Zerstörung und Schaffung von Werten/ als eine wichtige Erscheinung der Sozialisierung.

Im dritten Teil legt der Verfasser den Begriff "Verhältnis" auseinander: das Schulergebnis gilt als die Widerspiegelung der Umgebung, in der das Individuum sein Verhältnis zur Schule mit Hilfe der Werte seiner Moral und seines Zielsystems analysiert.

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:
 Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
 Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
 Király József: Új készülék reakcióidő határozására
 Király József: Kereszturi Ferenc
 Muhy János: Schwarz Gyula kulturpolitikai nézetei
2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957.
3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról. 1957.
4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológiai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958.
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958.
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
 Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
 Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanárképzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
 Dr. Ágoston György: Előszó
 Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
 Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai
 Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata

8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
 - Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
 - Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/
 - Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
 - Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/
 - Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/
 - Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálócás hatása a tanulók munkateljesítményére /1964/
10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:
 - Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet
 - Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról
 - Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról
11. Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről
 - Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
 - Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkító hatásáról
12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai
 - Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában
 - Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után
 - Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata

- Dr.Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái
- Dr.Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában
14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-Université pour l'application d'un programme de recherche pédagogique /Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique Toronto /Canada/, 26-30 août 1968/
- Irena Wojnar: /Warszawa/: L'art et formation humaine intégrale
- Éva Rózsa: Die Formen der ganztätige Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen
- András Vágvölgyi: Young graduates and identification with their chosen career
- József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntniss, die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen
15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht und Hochschulstudium in Ungarn
- Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of Knowledge in Hungary, Conforming to the Possibilities of the Integrated Schools-system
16. Éva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts in der Tagesheimschule
- József Veczkó: Data on the Pedagogic psycholog Study of The Relation of the Pupils to School
- József Nagy: Standard Grade
- Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the Work Sheet
17. György Ágoston-Sándor Orosz: An Experiment to Transform the Structure of Secondary School Education
- Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache
- József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioural Forms
- Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideals of Secondary School Students
18. Dr.György Ágoston: Le Communauté en tant Qu'Éducateurs
- Dr.Éva Rózsa: Freizeit in der Tagesheimschule
- Dr.Jenő Gergely: Moralische Urteile von in der Pubertät Hörgeschädigten Schülern

- Dr. András Zakar: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit
- M. Radtke - Dr. G. Hahn: Methodologische und Ideologische - Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wesentlicher Erziehungs- ergebnisse
19. Dr. György Ágoston: The structure of educational research and its coordination
- Dr. Imre Csizsár: Experimental cathingaup process in facultative subject group secondary education
- Dr. Keményne, Erzsébet Gyimes: Über Zusammenhänge zwischen den interpersonallen Beziehungen der Wertorienta- tion der Persönlichkeit
- Dr. József Nagy: Themakompensations Unterricht
20. Dr. Máderné Kiss Márta: A Pedagógiai Tanszék oktatóinak szakirodalmi publikációi. Bibliográfia /1958-1978/
- Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközép- iskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá
- Nagy József: Kvantitatív pedagógiai értékelés
21. Dr. Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában
- Dr. Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának érték- orientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív kép- zési kísérletben
- Dr. Veczko József: Serdülőkorú tanulók tantárgykedveltsé- gének pedagógiai, pszichológiai vizsgálata
- Dr. Zakar András: Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs té- nyezői
22. Dr. Ágoston György: A munkára nevelés
- Dr. Gergely Jenő: Gimnazisták értékorientációjának vizsgá- lata az életpálya vonzó indítékai alapján
- Dr. Kunsági Elemér: 17-18 éves tanulók hazafias eszményké- pei és munkaideáljai
- Dr. Nagy József: A tudás létezési módjai. Megjelenési for- mái és funkciói
- Dr. Zakar András: A pályaválasztási értékorientáció pszicho- lógiai vizsgálata harmadik osztályos középiskolai tanulók körében
23. Dr. Ágoston György: Nevelés a tanórán kívül
- Dr. Gergely Jenő: Az érdeklődés szerepe a pedagógiai és pszichológiai elméletekben
- Dr. Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók közösségi tevé- kenységének vizsgálata

- Dr. Zakar András: Az érettségiző fiatalok pályaválasztási identifikációjának pszichológiai vizsgálata
- Dr. Ágoston György-dr. Nagy József: Tájékoztató jelentések a JATE Pedagógiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
- Dr. Duró Lajos-dr. Gergely Jenő-dr. Zakar András-dr. Veczkó József: Tájékoztató jelentések a JATE Pszichológiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
24. Duró Lajos: Az értékorientáció pszichológiai vizsgálata
25. Ágoston György: Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatómódszertani kérdései
- Komlóssy Ákos: Az egységes alapú középiskola modellje
- Jazimiczkyne Tanács Erzsébet: Az orientáció szerepe az egységes alapú középiskolai képzésben
- Laszlavik Éva: Az idegen nyelvi képzés helyzete a kísérleti egységes alapú képzésben
- Nagy József: A műveleti képességek rendszere
- Csapó Benő: A kombinatív képesség bonyolult rendszerként való leírásának stratégiája
- Hunya Péterné: Többváltozós matematikai statisztikai módszerek a pedagógiai kutatásban
- Kékes Szabó Mihály: Csongrád megyei középiskolák KISZ-munkájának időszerű kérdései
- Kunsági Elemér: 17-18 éves fiatalok eszményképválasztásának forrásai
- Duró Lajos: Középszkolai tanulók értékorientációjának strukturális és dinamikai jellemzői
- Veczkó József: A tanulók iskolai viszonyának alakulása egy longitudinális vizsgálat tükrében
- Gergely Jenő: Középszkolai tanulók életfelfogásának értékorientációs tényezői
- Keczer Tamás: Középszkolai osztályközösségek pszichikus szerkezetének összehasonlító vizsgálata fakultatív rendszerű oktatási kísérlet után
- Zakar András: A pályakép vizsgálata középiskolai tanulók körében
- Sebőné, Szenes Márta: Adatok a középiskolások baráti kapcsolatainak többszemponu elemzéséhez



Készült: a Szegedi Magas- és Mélyépítőipari Vállalat
Sokszorosító üzemében.

Felelős vezető: Mazán Jánosné